

Cristiano Silva de Barros
Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Organizadores



Se hace camino al andar:
reflexões em torno do ensino
de espanhol na escola

Se hace camino al andar:
reflexões em torno do ensino
de espanhol na escola

Cristiano Silva de Barros
Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Organizadores

Se hace camino al andar:
reflexões em torno do ensino
de espanhol na escola

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2012

Copyright © 2012 dos autores

Faculdade de Letras da UFMG

Diretor: Prof. Luiz Francisco Dias

Vice Diretora: Profa. Sandra Maria Gualberto Braga Bianchet

Coordenador da Câmara de Pesquisa:

Prof. José Américo de Miranda Barros

Projeto Gráfico e Editoração: Marco Antônio Durães e Alda Lopes

Revisão: Eduardo Tadeu Roque Amaral e Nívia Aniele Oliveira

Capa: Marco Antonio Durães

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da Biblioteca FALE/UFMG

S437 *Se hace camino al andar* : reflexões em torno do ensino de espanhol na escola / Cristiano Silva de Barros, Elzimar Goettenauer de Marins Costa (organizadores). – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

174 p. : il.

Texto em português e espanhol.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-85-7758-161-0

1. Língua espanhola – Métodos de ensino – Brasil. 2. Professores de espanhol – Formação. 3. Livros didáticos – Avaliação. I. Barros, Cristiano Silva de. II. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. III. Título.

CDD : 460.7

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

Sumário

Introdução <i>Cristiano Silva de Barros</i> <i>Elzimar Goettenauer de Marins Costa</i>	9
A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras <i>Neide Maia González</i>	15
As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005 <i>Fernanda Castelano Rodrigues</i>	23
O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos <i>Walkyria Monte Mór</i>	37
Educación continua de profesores de español: la experiencia del proyecto FOCOELE <i>Cristiano Silva de Barros</i> <i>Elizabeth Guzzo de Almeida</i> <i>Elzimar Goettenauer de Marins Costa</i>	51
Saberes em diálogo: a formação continuada de professores de espanhol na Universidade Federal Fluminense <i>Luciana Maria Almeida de Freitas</i>	65
La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social <i>Natalia Labella-Sánchez</i>	81

A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol <i>Elzimar Goettenauer de Marins Costa</i>	97
A abordagem da gramática nas obras de língua espanhola selecionadas pelo PNLD 2012 – Ensino Médio <i>Eduardo Tadeu Roque Amaral</i>	117
Literacidad digital en los libros de enseñanza de E/LE escogidos por el PNLD: algunas reflexiones <i>Gonzalo Abio</i>	133
¿Sexualidad en clases de E/LE? Por qué y cómo trabajar ese tema transversal <i>Luíza Santana Chaves</i>	149
Dime qué material usas y te diré qué profesor eres <i>Jorgelina Tallei</i>	163

Introdução

Cristiano Silva de Barros
UFMG

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG

O presente livro tem por objetivo reunir textos relacionados ao projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira – FOCOELE e registrar, tanto para os participantes do projeto, quanto para o público em geral, as reflexões feitas ao longo de seu desenvolvimento e durante as atividades realizadas nos encontros presenciais e virtuais promovidos durante os anos de 2010 e 2011 e o 1º semestre de 2012. Inclui-se também um texto sobre o projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades para o ensino, realizado na UFF.

O FOCOELE é um projeto de extensão desenvolvido pelo Centro de Extensão (CENEX) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo objetivo é oferecer aos professores de espanhol do ensino básico a oportunidade de dar continuidade a sua formação, visando ao aprofundamento teórico-metodológico e à reflexão sobre o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola regular: contribuir para a formação de cidadãos com autonomia intelectual e pensamento crítico. É um curso semipresencial oferecido anualmente e conta, em sua realização, com a participação de professores e alunos da universidade e com o apoio de bolsas de extensão e de ensino oferecidas pelas Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação da UFMG e pelo CENEX/FALE/UFMG. O projeto tem alcançado professores de espanhol não só de Belo Horizonte, mas também de outras cidades de Minas e do Brasil.

Os textos aqui publicados por professores/pesquisadores de diversas instituições abordam diferentes temas, contemplando a dimensão linguística e metodológica do ensino e aprendizagem de espanhol no contexto educacional brasileiro.

Alguns artigos foram escritos por professores que apresentaram palestras ou mini-cursos em encontros presenciais: Eduardo Amaral, Luiza Santana Chaves, Neide González e Walkyria Monte Mór. Outros foram redigidos por professores que fizeram conferências virtuais: Fernanda Castelano, Gonzalo Abio, Jorgelina Tallei e Natalia Labella-Sánchez. Um artigo, de autoria de Elzimar Goettenauer, está relacionado com atividades de análise de livros didáticos realizadas durante o projeto em 2011. E dois textos mais discorrem sobre projetos de formação continuada: o FOCOELE – Cristiano Barros, Elizabeth Guzzo e Elzimar Goettenauer –, que deu origem a este livro, e o projeto desenvolvido na UFF, mencionado anteriormente, – Luciana Freitas.

O primeiro texto, assinado por Neide González, docente da USP e pesquisadora de renome, convoca-nos a pensar sobre os desafios com os quais se defronta a formação inicial e continuada nesta fase de implantação do espanhol no sistema educativo brasileiro, em atendimento à lei 11.161/2005, que determina a oferta obrigatória desse idioma no Ensino Médio e facultativa nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental. A autora propõe questionamentos relevantes a todos os interessados em propiciar uma formação de qualidade aos futuros professores e aos profissionais já atuantes, fator indispensável para que se promova igualmente uma formação de qualidade no âmbito da Educação Básica. As indagações se relacionam a um levantamento de questões que devem ser encaradas e discutidas, tais como: o que se entende por formação de professores e como se formam professores nas diferentes regiões deste grande país; a seleção das disciplinas da graduação e o enfoque privilegiado em cada uma; a falta de perspectiva profissional; o pouco comprometimento das instâncias governamentais com o cumprimento da lei 11.161 e com a criação de condições para atualização e aperfeiçoamento dos professores.

O texto seguinte, de autoria de Fernanda Castelano, professora da UFSCar, oferece-nos um panorama sobre o lugar que têm ocupado as línguas estrangeiras, especialmente o espanhol, na legislação brasileira, desde 1942 até 2005, tomando como instrumental teórico a vertente francesa da Análise do Discurso. A pesquisadora demonstra como a textualidade da lei 11.161 dá prosseguimento a um “processo de desoficialização”: o que parece estar oficialmente determinado – o ensino de espanhol no Ensino Médio – é passível, na verdade, de diferentes interpretações,

resultando em uma gama de alternativas, nem sempre adequadas, para a oferta “obrigatória” do idioma nas escolas.

O terceiro texto, escrito por Walkyria Monte Mór, professora da USP e co-autora do capítulo *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras das Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, nos leva a pensar o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva dos letramentos. Ao falar de mudanças – as que ocorreram na educação ao longo das últimas décadas e as que vêm afetando as relações sociais, econômicas e culturais nos últimos anos – a autora chama a atenção para a necessidade de adotarmos um olhar crítico com relação ao modo como o conhecimento se constrói.

O quarto texto, elaborado pelos organizadores deste livro com a colaboração de Elizabeth Guzzo, todos docentes da UFMG, apresenta o projeto FOCOELE, que tem a maior parte da carga horária realizada à distância por meio de um ambiente virtual de aprendizagem. Os autores explicam os objetivos e a dinâmica do curso, discorrem sobre o perfil dos professores participantes e comentam os desafios decorrentes da formação continuada mediada por computador.

O texto seguinte, assinado por Luciana Freitas, docente da UFF, apresenta os pressupostos do curso de Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico, desenvolvido entre os anos de 2010 e 2011 na UFF. O curso vinculou-se ao projeto Saberes em Diálogo, aprovado e subvencionado pelo MEC. A autora destaca a fundamentação teórica baseada na concepção dialógico-enunciativa da linguagem e na abordagem ergológica do trabalho e explica a estruturação dos módulos e disciplinas do curso, essas últimas pensadas de modo a contemplar questões ressaltadas nos parâmetros e orientações curriculares para o Ensino Médio.

O sexto texto, de autoria da professora do IFRS, Natalia Labella-Sánchez, reporta uma experiência de ensino de espanhol com alunos da EJA que não têm residência fixa, pois vivem em ruas, praças, albergues etc. na cidade de Porto Alegre. Inspirada em Paulo Freire, a autora demonstra como o professor, diante de determinadas situações, precisa reinventar sua forma de ensinar para permitir que os alunos encontrem novos modos de aprender. O relato nos faz, ao mesmo tempo, desconstruir ideias pré-concebidas, pois mostra como a aprendizagem é possível mesmo quando ocorre em condições supostamente desfavoráveis.

O sétimo texto, da professora da UFMG, Elzimar Goettenauer, apresenta os resultados da análise dos livros didáticos de espanhol selecionados pelo PNLD 2012 – Ensino Médio, com o fim de identificar as concepções de leitura evidenciadas nas atividades de compreensão leitora. A discussão feita a partir dos resultados procura focalizar em que medida essas atividades contribuem para a formação de um leitor crítico.

O texto apresentado por Eduardo Amaral, docente da UFMG, apresenta considerações a respeito do enfoque dado à gramática nas três coleções aprovadas no PNLD 2012 – Ensino Médio. O verbo *gustar*, as formas e usos do imperativo e a variação dos pronomes de segunda pessoa no singular são os temas escolhidos pelo autor para discutir como deveriam ser e como são abordados os conteúdos gramaticais nos livros, tomando como referência os documentos oficiais.

O texto seguinte, de autoria do professor da UFAL, Gonzalo Abio, se dedica igualmente a uma análise dos livros selecionados pelos PNLD, incluindo, além das coleções do Ensino Médio (2012), as do segundo ciclo do Ensino Fundamental (2011). O autor verifica se as coleções incorporam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e como o fazem. Constata que as atividades proporcionam muito mais o consumo de produtos digitais por parte dos alunos do que a produção, já que são mínimos o estímulo efetivo e as orientações específicas para que os estudantes construam conhecimentos usando o computador e a internet.

O décimo texto, assinado por Luiza Santana Chaves, professora do Centro Pedagógico -UFMG, trata de um tema que normalmente fica à margem quando se discute o ensino-aprendizagem de espanhol: a educação sexual, um dos temas transversais propostos por documentos oficiais publicados pelo MEC. A autora sugere uma abordagem do assunto por meio de folhetos de campanhas educativas, promovendo uma discussão que permite não só levantar aspectos significativos a respeito da sexualidade, mas também refletir sobre a configuração do gênero textual em questão.

Por fim, o último texto, escrito pela professora do CEFET-MG, Jorgelina Tallei, enfoca o uso das tecnologias nas aulas de espanhol. Complementando o texto de Gonzalo Abio, a autora fala sobre como *blogs*, *podcasts*, *wikis* e outras ferramentas podem contribuir, por exemplo, para que os professores explorem novos modos de trabalhar as habilidades linguísticas e para que os alunos possam ter um papel mais ativo na sua aprendizagem.

Intitulamos este livro com um verso de um célebre poema de Antonio Machado. Acreditamos que *se hace camino al andar* traduz o espírito da formação continuada e, conseqüentemente, do propósito deste livro. O acontecer na sala de aula, fundamentado em teorias e metodologias adequadas e revisitado à luz da reflexão crítica, constrói não só nossa história pessoal, como formadores e docentes, mas também a história coletiva de uma parte importante da educação formal: a aprendizagem de uma língua estrangeira, o contato com outras culturas, a possibilidade de conhecer o outro e, nesse processo, (re)conhecer-se.

Por tratar-se de um livro dirigido para professores de espanhol que atuam no Brasil, os autores puderam optar entre redigir seus textos em português ou espanhol.

Agradecemos aos docentes que têm colaborado com o FOCOELE e, especialmente, às monitoras, que atuam com empenho e dedicação, tornando possível o bom funcionamento do projeto: Ludmila Serra, Patrícia Moura, Renata Aquino, Renata Lima e Thayane Campos.

Um agradecimento especial ao professor Eduardo Amaral, à monitora Nívia Aniele, que contribuíram para a formatação e revisão deste livro, e à Faculdade de Letras, pelo apoio na publicação.

A importância da formação inicial e continuada na atual conjuntura da implantação do ensino de espanhol nas escolas brasileiras

Neide Maia González
USP

É com bastante satisfação que introduzo, com este texto, um livro cujos artigos constituem uma pequena amostra de alguns dos muitos trabalhos que foram apresentados ao longo de 2010, 2011 e 2012 no âmbito de um importante projeto que vem sendo desenvolvido na UFMG, sob a coordenação dos professores Elzimar Goettenauer de Marins Costa, Cristiano Silva de Barros, ambos da Faculdade de Letras (FALE), e Elizabeth Guzzo Almeida, da Faculdade de Educação (FAE). Trata-se do Projeto FOCOELE, pelo qual se oferece um curso semipresencial de formação continuada para professores de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), no qual tive o prazer de dar uma palestra presencial em maio de 2011. E essa satisfação cresce particularmente quando vejo que ele é uma contraprova – e apenas uma delas, porque várias outras existem – para uma queixa constante, por vezes acusação mesmo, de que as universidades brasileiras pouco ou nada fazem e/ou podem fazer para complementar a formação dos nossos professores. Esforços diversos vêm sendo empreendidos por mais de uma instituição, embora não seja possível mencioná-los todos aqui, e este é um deles, exemplar em sua concepção e realização. Outra experiência nessa linha, que se deve mencionar, e que também está relatada no presente livro, é o curso Formação Continuada de

Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades para o ensino, realizado desde 2010 na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

Uma questão de base: a formação inicial e continuada dos professores de ELE

Neste volume que inclui textos de temas e autores tão variados e de tanto interesse para os que se dedicam à docência na educação regular, opto, neste capítulo introdutório, por refletir um pouco sobre uma questão de base: a formação, inicial e continuada, de professores de ELE no Brasil, bem como sobre algumas questões que afetam, direta ou indiretamente, essa formação.

Na verdade, este texto se dedica mais a apresentar um conjunto de problemas do que a trazer receitas para a sua solução, que só pode nascer de uma ampla e profunda discussão em nível nacional, pois só dessa forma será possível contemplar a diversidade de condições, de possibilidades, de necessidades e de expectativas que caracteriza o nosso imenso Brasil.

E partindo da ideia recém-formulada de diversidade, em vários sentidos, começo por expor algumas das questões preliminares que me inquietam e que certamente inquietam a vários de nós, formadores de professores. Afinal, neste nosso espaço, tão amplo quanto heterogêneo, pergunto-me:

- o que, afinal, se entende por formação de professores?
- todos nós concebemos a formação de professores (de LE, de ELE) da mesma forma?
- o que sabemos sobre essas muitas formas de conceber a formação de professores que são postas em prática nas muitas e diferentes instituições formadoras, públicas ou privadas?
- como estão atuando as instituições que formam professores de ELE e que resultados vêm obtendo?
- o que se prioriza nesses casos/em cada caso?
- o que se vem oferecendo em termos de formação continuada no país e que resultados vêm sendo obtidos?

- quais são as consequências disso tudo, dependendo das respostas a essas perguntas, respostas que, aliás, ainda não temos?

Um dos problemas que dificultam muito a solução dos problemas, quando eles de fato existem, é o desconhecimento (especialmente o mútuo), é o não saber como esses supostos problemas se configuram, algo indispensável para se proporem alternativas de solução. Por outro lado, o desconhecimento favorece as iniciativas oportunistas, nem sempre e necessariamente as mais adequadas para todas as situações.

Urge, portanto, que nos conheçamos e que dialoguemos, não para estabelecer padrões únicos nem para fazer prevalecer um modelo sobre outro, muito menos para estabelecer hierarquias entre regiões e/ou instituições formadoras, mas para usufruir das experiências diversas, trocar ideias, testar novas alternativas e tentar soluções nas quais ainda não se havia pensado e, isto sim, estabelecer padrões mínimos de aceitabilidade para essa formação.

No momento em que escrevo este texto, no entanto, a constatação é apenas a de que, em geral, cada um vem fazendo as coisas a seu modo, de acordo com as concepções de quem (e falo até mesmo de indivíduos) num determinado momento está levando adiante os cursos de formação nas diferentes instituições de ensino superior. Isso se reflete em vários aspectos, entre outros,

- na concepção geral dos cursos, que podem se configurar de vários modos: Letras: bacharelado+licenciatura (esta muitas vezes feita à parte, nas faculdades de Educação, não raramente de modo totalmente desvinculado do bacharelado, cursado nas faculdades de Letras); apenas licenciatura, com as disciplinas de cunho mais didático-pedagógico já sendo oferecidas desde o princípio do curso; licenciatura curta, com carga bastante mais reduzida do que as plenas; cursos a distância ou semi-presenciais; licenciaturas simples e duplas etc.;
- na seleção das disciplinas e dos conteúdos a serem desenvolvidos e privilegiados nesses diferentes tipos de cursos, com focos, enfoques e grau de aprofundamento bem variados, por vezes perigosamente marcados pelos modismos ou por aquilo que é mais factível;

- na distribuição da carga horária disponível entre as diversas disciplinas;
- no grau de exigência inicial (para ingresso) e final (para conclusão de curso e direito ao grau e à titulação), que se traduz no nível de conhecimentos exigidos **de** e **sobre** a língua a ser ensinada e de tudo o que a ela esteja relacionado, e também no nível de formação geral, inclusive teórico-metodológica;
- na preocupação (ou não) por parte dos diferentes cursos e das diversas instituições formadoras com a profissionalização de seus formandos;
- no frequente desvio das finalidades dos cursos de formação de professores, da qual não pretendo falar aqui.

Não falarei aqui tampouco dos inúmeros casos em que essa formação nem sequer se dá, já que sabemos que muitos dos professores que estão atuando em nossas escolas regulares sequer a possuem e que é muito frequente a ideia de que ela, afinal, nem é tão necessária.

Com mais razão, quando se observa essa realidade, comum, sobretudo, no âmbito das escolas públicas de todos os estados da federação, fica patente que precisamos encontrar espaços para travar esse debate e encontrar pontos em que uma mínima harmonização das nossas concepções e especialmente dos nossos padrões de exigência seja possível. Entendo que o Projeto FOCOELE, assim como outros, nos oferece esse espaço e essa oportunidade e espero que este livro sirva para desencadear esse processo de autoconhecimento e de conhecimento mútuo.

Legislação e órgãos públicos (federais, estaduais, municipais)

Por ocasião da minha palestra presencial no FOCOELE, realizada em maio de 2011, eu manifestava uma preocupação em relação à sucessão de iniciativas desencontradas e incoerentes que temos constatado a partir da aprovação da lei 11.161. Tais iniciativas envolvem, por vezes, um jogo com a informação – relativo a números, necessidades, possibilidades, disponibilidades etc. – que não tem feito outra coisa senão levar a uma conveniente desinformação e a iniciativas por vezes desencontradas, em que pesem as boas intenções de algumas delas.

A constatação do quadro acima leva a outro conjunto de questionamentos que é indispensável fazer e que tem a ver com a atuação das diversas instâncias do poder público. E mais problemas se encontram, que merecem não apenas nossa atenção, mas até a busca de mecanismos de pressão sobre as autoridades no sentido de solucioná-los. A seguir, menciono apenas alguns deles.

Constata-se uma injustificável inexistência, devida a diversos fatores, de uma ação coerente, harmônica e consequente por parte dos órgãos públicos de diferentes instâncias (municipal, estadual, federal), tanto no que se refere à formação (sobretudo inicial, mas não só) quanto no que se refere às políticas linguísticas que por diversos fatores, com maior ou menor clareza de propósitos, são adotadas em nosso país. Em vez disso, nos dois casos vamos observando a adoção de soluções *ad hoc*, tomadas muitas vezes em função de pressões das mais diversas naturezas, sem o mínimo de reflexão e coerência, com graves consequências em alguns casos.

Esse quadro revela que vivemos ao sabor de ações sem continuidade, com poucos efeitos práticos, e de políticas desencontradas, incoerentes e inconsequentes, com resultados muitas vezes inócuos. Observam-se, por exemplo, setores de um mesmo órgão público trabalhando em sentidos por vezes opostos, além de uma incongruência entre o discurso e a prática e atuações contraditórias. Nem sempre encontramos propostas curriculares consoantes com o que se declara nos textos reguladores oficiais (LDB, PCNs, OCEM, PNLD, PNLEM), com soluções variadas, além de que muitas vezes a prática também não coincide com as propostas curriculares e a grande proposta, o currículo oculto, passa a ser na verdade o livro que o professor tem em mãos. Saltam aos olhos e assustam também os inúmeros casos de submissão a pressões externas as mais variadas, que obedecem a interesses alheios aos do processo educativo que devemos garantir. E, por fim, assusta e ameaça qualquer ação educativa o descaso em relação à situação do professorado (vínculo, condições de trabalho, salários, formação continuada etc.) que se observa em todo o país.

É lamentável constatar, neste ano de 2012, passados sete anos da sanção da lei 11.161, de 05/08/2005, que essa decisão – que poderia ser considerada um gesto de política linguística do governo brasileiro – não foi acompanhada de suficientes ações coordenadas, sobretudo de ações tomadas a tempo de garantir a existência de profissionais adequadamente

formados. É, inclusive, indiscutível a existência de um desequilíbrio nesse aspecto (em diversos sentidos) entre as diversas regiões do país e de regiões dentro das regiões: em muitos casos, ainda não se tem claro como resolver todos esses problemas para dar conta da lei, que é federal, e muito pouco ou quase nada tem sido feito para que se cumpra, de fato e com a necessária qualidade, o que a lei exige.

Apesar disso, diversas instituições, espalhadas pelo país, já formaram e continuam formando professores de espanhol, em que pesem as diferenças no nível alcançado por esses formados. Sequer temos, no entanto, dados confiáveis, que nos permitam saber, com certo grau de precisão, de quantos profissionais já dispomos, qual é o seu efetivo grau de preparo, do que eles necessitam para atuar na área e onde e como é necessário investir na formação, tanto inicial quanto continuada.

Também não temos dados confiáveis sobre nossas reais necessidades em relação ao número de docentes de que precisaremos para a plena implantação da oferta do espanhol, o que abre terreno para a magnificação dessas necessidades em função de interesses forâneos e para a ingerência de organismos alheios ao sistema educacional oficial e legal, com a oferta de “soluções-tampão”, com perigos a curto, médio e longo prazo.

Por outro lado, poucas são as perspectivas de trabalho seguro para os profissionais que já existem e para os que virão, o que se explica, em parte, pela evidente indefinição a respeito do que efetivamente vai ser feito, em cada região, em cada estado, em cada município deste país, para garantir a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental, tal como determina a lei 11.161.

Além disso, a realidade aponta que a grande maioria dos professores vem atuando e continuará a atuar em regime de contratos precários, dada a escassa realização de concursos de efetivação em todo o país e as péssimas condições de trabalho em que esses profissionais se encontram, como já foi apontado. E essa precariedade nas relações de trabalho dá espaço para a aceitação “pacífica” da formação precária ou mesmo da não formação.

Todas essas questões, ademais, se refletem

- na prática em sala de aula, onde ocorrem, inevitavelmente, outras incoerências;
- naquilo que se está ensinando e na forma como isso se faz;

- na própria língua, diria eu, que se vem ensinando: que espanhol é esse que se está ensinando, em muitos casos, no Brasil?;
- na produção de materiais didáticos de diversos tipos para o ensino;
- no modo de utilização desses materiais, com todos os problemas que eles podem trazer, como verdadeiros currículos e como fonte única e fundamental de informações;
- na própria legitimidade desse ensino e no reconhecimento de seu valor por parte dos alunos e da sociedade em geral;
- na sua sobrevivência.

Tudo isso me/nos tem feito perguntar se, afinal, a lei vai pegar e tem nos feito duvidar, por vezes, de que se chegue a uma solução minimamente adequada e decente para a situação em que nos encontramos. Para não ficarmos na dúvida e podermos atuar adequadamente nesse sentido é preciso que nos dediquemos a analisar e a discutir sobre o que de fato está ocorrendo e o que vai ocorrer. Daí a importância, que reitero, de projetos como o FOCOELE e deste espaço que ele oferece agora para esta publicação que poderá fomentar essa conscientização a respeito dos problemas que nos afetam e afligem, a discussão aberta entre todos aqueles que se sintam envolvidos com eles, o autoconhecimento e o conhecimento mútuo, tão necessários para que se busquem e proponham soluções.

E apenas para concluir, deixo no ar outras duas grandes questões:

- o que se espera que o espanhol seja **no Brasil e para os brasileiros?**
- a **que espanhol** se espera que nossos aprendizes sejam apresentados e expostos?

Das respostas dadas a essas duas grandes questões também depende, em grande parte, a forma como vamos conceber e concretizar a formação dos professores de espanhol. Mas esta já é outra história...

As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005

Fernanda Castelano Rodrigues
UFSCar

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos a análise de textualidades jurídicas da legislação educacional brasileira que trata da questão do ensino de línguas estrangeiras. Utilizamos como base o dispositivo teórico da Análise do Discurso francesa (AD) e mobilizamos particularmente o conceito de “memória discursiva” para mostrar como os processos de “designação”, “determinação”, “indeterminação” ou “apagamento” das línguas a serem ensinadas na escola, detectados no arquivo jurídico analisado, nos levam a construir a hipótese da existência de outro processo, que denominamos como um “processo de desoficialização” na política linguística que legisla sobre as línguas na escola brasileira. A Lei 11.161/2005, como tentaremos demonstrar, apesar de romper essa memória de indeterminação, dá continuidade a esse processo.

A legislação sobre línguas estrangeiras na escola em 1942 e a ruptura de 1961

Desde que o Brasil se tornou independente até 1942, as línguas que compunham os currículos escolares apareciam “designadas” na legislação educacional. Portanto, pode-se dizer que havia, no arquivo jurídico acerca do ensino de línguas no ambiente escolar, uma memória discursiva de “determinação” das línguas a serem ensinadas nesse espaço. Esse arquivo jurídico

trazia a lista de todas as disciplinas que deveriam compor os currículos escolares e, entre essas disciplinas, constavam também as línguas estrangeiras. Assim, na *Lei Orgânica do Ensino Secundário* de 1942 (BRASIL, 1942), as línguas ensinadas no Ensino Secundário (hoje Ensino Médio) e suas cargas horárias, bem como sua distribuição ao longo dos anos do curso, eram as seguintes:

- Francês: 4 anos no Ginásial e 2 anos no Científico ou 2 anos como opção no Clássico (a opção se fazia entre francês e inglês);
- Inglês: 3 anos no Ginásial e a mesma condição do francês no Científico e no Clássico;
- Espanhol: 1 ano no Científico e no Clássico;
- Latim: 4 anos no Ginásial e 3 anos no Clássico (ausente no Científico);
- Grego: 3 anos no Clássico (ausente no Ginásial e no Científico).¹

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1961 (BRASIL, 1961),² legislação que se seguiu à lei de 1942, produziu uma ruptura nessa memória discursiva presente no arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras no Brasil. Bem diferentemente da legislação anterior, a LDB/1961 não traz nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras, ou seja, as línguas desaparecem completamente da legislação educacional brasileira.

Na textualidade dessa lei, a possibilidade de inserção das línguas estrangeiras se abria a partir da alínea b) do Art. 40, que permitia “aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso”.³

Esse apagamento que a LDB/1961 opera sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento produz uma reconfiguração na relação que as línguas estabelecem com o currículo

¹ Vale recordar que, naquele momento, eram dois os níveis escolares: *Primário*, que compreendia os primeiros 4 anos de escolaridade, dos 7 aos 11 anos da criança; e *Secundário*, que, por sua vez, dividia-se em dois ciclos: o primeiro, denominado *Ginásial*, tinha 4 anos de duração, enquanto que o segundo, que durava 3 anos, supunha a divisão dos estudantes entre os cursos *Clássico* e *Científico*, de acordo com suas preferências acadêmicas.

² Daqui em diante, LDB/1961.

³ Com a LDB/1961, o ensino passou a ser dividido em três níveis: *pré-primário* (para crianças até 7 anos), *primário* (os 4 anos subsequentes) e *médio* (subdividido em dois ciclos: o *ginásial*, de 4 anos, e o *colegial*, de 3 anos).

escolar. Do ponto de vista com que analisamos esse gesto, acreditamos que podemos considerá-lo como representativo de um “processo de desoficialização” das disciplinas de línguas estrangeiras por parte de instâncias governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras (RODRIGUES, 2010).

Este processo de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela LDB/1961, se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento de qualquer referência às línguas. Neste sentido, a LDB/1961 assume e materializa, portanto, uma posição sobre o caráter do ensino de línguas que irá se perpetuar nas legislações subsequentes e que ainda encontra eco em certas discursividades que circulam atualmente: coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras não deveriam ser tratados como componente curricular, mas sim extracurricular, ou seja, poderiam (ou deveriam) ser oferecidos fora da grade curricular do ensino regular, chegando até mesmo a passar por um processo de terceirização, tornando essa disciplina e seus conteúdos completamente alheios ao projeto pedagógico da instituição escolar, desvinculando-os das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular.⁴

Essa ruptura da LDB/1961 com o modelo da legislação de 1942 e a instauração de novas pautas para a relação entre as línguas estrangeiras no contexto escolar brasileiro que se promove nas demais LDB's se perpetuarão nas décadas seguintes: a própria omissão do sintagma “língua estrangeira” na LDB/1961 se constitui numa evidência de que, a partir da década de 50 no Brasil, a questão do ensino de línguas apontava para sua interpretação, por parte das autoridades legisladoras, como uma disciplina “complementar”, “optativa” ou “extracurricular”, fato que conduziu paulatinamente, na rede privada de ensino, ao incremento dos processos de terceirização no ensino de línguas, cujo auge se deu na segunda metade da década de 90. Na rede pública, ademais, esse ponto de vista levou à paulatina desvalorização da disciplina e ao “fracasso” com que até a atualidade se identifica o seu ensino.

⁴ Exemplar do que estamos afirmando é o decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009, do Governo do Estado de São Paulo, no qual se prevê a contratação de institutos privados de ensino de idiomas para atender à demanda por parte dos estudantes da rede oficial de ensino desse estado.

Nessa nova interpretação do lugar das línguas estrangeiras que se inaugura na textualidade jurídica com a LDB/1961, essa matéria começa a sofrer um processo de exclusão do contexto escolar e, portanto, do que podemos chamar de “formação integral do aluno”. A língua estrangeira perde, assim, sua função educativa, seu valor enquanto conteúdo necessário para a formação geral do estudante, passando a ser identificada apenas com relação a seu valor instrumental, enquanto língua veicular, como apontou Celada (2002, p. 77-84). É importante lembrar, com respeito a esse aspecto, que a LDB/1961 se inseriu no contexto educacional brasileiro num momento em que, na sociedade de modo geral, era crescente o interesse pelas línguas veiculares, enquanto as línguas referenciais perdiam paulatinamente seu espaço. Isto se deveu fundamentalmente ao avanço da economia capitalista e aos movimentos do processo de globalização, que valorizaram o conhecimento “instrumental” e utilitarista das línguas, em detrimento de sua importância enquanto modo de contato com outros povos e outras culturas.

Os processos de determinação na legislação sobre as línguas dos anos 70 e a LDB de 1996

Nesse contexto, as relações entre as línguas que transitavam pelo espaço escolar passaram por um intenso processo de reconfiguração: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1971 (BRASIL, 1971) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1976 são prova disso.⁵ A ruptura provocada pelo apagamento das línguas estrangeiras na LDB/1961 supôs a necessidade de uma “reformulação discursiva” desse objeto para que fosse possível o retorno do sintagma “línguas estrangeiras” à textualidade legal da LDB/1971, que recomendava seu estudo, indicando aos Conselhos Estaduais de Educação que decidissem sobre sua oferta ou não:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o *ensino de línguas estrangeiras* e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (Art. 8º, Parágrafo 2º, grifos nossos).

⁵ A LDB/1971 separou os níveis de ensino em *1º grau* (com oito anos de duração) e *2º grau* (com três anos).

A indeterminação marca também a textualidade dessa LDB, por meio do uso do plural “línguas estrangeiras” e da ausência de qualquer outra designação ou determinação sobre a(s) língua(s) a ser(em) ensinada(s).

É apenas na Resolução de 1976 que volta a aparecer alguma determinação nesse sentido. Não se designam mais diretamente as línguas que deveriam fazer parte dos currículos escolares – diferentemente do que ocorreu até 1942 –, mas há uma determinação produzida com a adjetivação verificada no seguinte fragmento:

O estudo de *Língua Estrangeira Moderna* passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam (Art. 1º).

A partir desse momento, o uso de “Língua Estrangeira Moderna” provocará a exclusão definitiva das línguas clássicas (latim e grego) do espaço escolar, pois apenas as línguas “modernas” poderão ser objeto de estudo nesse nível de ensino nas escolas brasileiras.

Naquele momento, “moderna” se utilizava para representar aquelas línguas que já estavam instrumentalizadas a partir das tecnologias de ensino do momento, baseadas em metodologias que se fundamentavam no uso de aparelhos de reprodução sonora, como cabines e fones/microfones. Na prática, essas línguas estrangeiras “modernas” se reduziam ao inglês e ao francês.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (BRASIL, 1996), em seus artigos sobre o Ensino Médio, tornou obrigatória “uma língua estrangeira moderna” nos currículos desse nível escolar. Ademais, determinou que a escolha de tal língua deveria ser realizada pela “comunidade escolar”, considerando, porém, “as possibilidades da instituição”.

Portanto, a partir da observação da legislação educacional brasileira da segunda metade do século XX, podemos concluir que, pouco a pouco, o currículo escolar, com oferta de várias línguas “clássicas” e “modernas”, se transforma num currículo fechado em torno de uma única oferta, com a previsão do ensino de apenas uma língua estrangeira (e “moderna”). Ademais, o fragmento “escolha da comunidade escolar” se constitui num sintagma a partir do qual se legitima o fato de que, na realidade do funcionamento cotidiano das escolas, é o estabelecimento ou o próprio Estado os que detêm a decisão final sobre qual língua estrangeira que se ensina/aprende na escola. A “comunidade escolar” não é, na maioria dos casos, efetivamente consultada.

A partir dessas breves explicações, podemos sintetizar o modo como as línguas estrangeiras apareceram na legislação sobre o ensino de línguas na escola brasileira, no século XX, da seguinte maneira: até 1942, as línguas eram designadas nominalmente na textualidade jurídica e constavam de uma lista de disciplinas obrigatórias que compunham as grades curriculares dos diversos níveis de ensino; esse processo de inclusão e designação se rompeu com as LDB's a partir da década de 60 do século passado. Primeiramente, porque a LDB/1961 promoveu o apagamento das referências a quaisquer línguas estrangeiras; em seguida, porque o retorno dessa matéria se deu numa Resolução de 1976, que emendava a LDB/1971, por meio do sintagma “ensino de línguas estrangeiras modernas” – porém, como conteúdos não obrigatórios do currículo. O “apagamento” de 1961, seguido da “não obrigatoriedade” e da “indeterminação” com relação a que língua(s) ensinar de 1971, deram início a um processo que designamos como de “desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras, indicado pela legislação e presente materialmente na textualidade jurídica que analisamos. Esse processo, do nosso ponto de vista, contribui para a cristalização de uma cisão que ocorre no nível do imaginário sobre o ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar, a partir do qual se crê que “língua estrangeira não se aprende na escola” ou, o que seria equivalente, que apenas em centros de idiomas privados é que se aprende língua estrangeira.

A disjunção entre língua estrangeira da escola e de cursos livres

A cisão entre “língua estrangeira da escola” e “língua estrangeira de cursos livres” (de escolas de línguas privadas) foi interpretada por Souza (2005), em sua tese de doutorado na Unicamp, como uma “disjunção” que constitui nossa memória sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Para explicar essa disjunção, o autor fala em “esvaziamento do inglês institucional” e em uma “bifurcação de sentidos” entre “a língua inglesa do mercado linguístico” e “a língua inglesa da escola pública”. A partir de suas reflexões, e estabelecendo paralelos sobre esta questão também a partir da perspectiva do ensino de língua espanhola atualmente no Brasil, pensamos que seja possível que essa relação de disjunção apontada por Souza no ensino de inglês explique também o funcionamento de imaginários que se manifestam com relação às demais línguas estrangeiras que chegam a habitar o espaço escolar. Ou seja, essa disjunção não se restringe ao inglês: no nível do imaginário que circula no Brasil,

acreditamos que, por um lado, há uma “língua estrangeira da escola” – cujos sentidos, *grosso modo*, se vinculam ao “fracasso” – e, por outro lado, há uma “língua estrangeira dos cursos livres” – cujos sentidos, por oposição à língua estrangeira da escola, se vinculam ao “sucesso”.

É fundamental, no entanto, compreender que essa disjunção representa, de fato, os diferentes (e às vezes divergentes) objetivos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o ensino na escola tem objetivos efetivamente distintos do ensino em institutos de línguas. Neste sentido, as *Orientações Curriculares* (2006) explicam muito bem o papel do ensino de línguas estrangeiras na construção da cidadania, no conhecimento e no reconhecimento do outro, por exemplo. Portanto, a existência dessa disjunção não é, em si mesma, negativa, já que podemos admitir que as especificidades do ensino de línguas estrangeiras na escola e nos institutos de línguas são verdadeiramente diferentes. O problema está, então, no fato de que algumas políticas públicas não apenas valorizam quase exclusivamente o modelo dos institutos, mas também se organizam de modo a transformá-lo no modelo a ser utilizado na escola pública, no ensino regular. Chegamos ao ponto de termos certos Estados da federação (como o Estado de São Paulo, que já conta em sua história com episódios de “desobrigação” da oferta do ensino de línguas e de sua terceirização) desvirtuando completamente os sentidos dos documentos norteadores da educação no país.

Essas políticas só fazem promover o processo que venho chamando de “desoficialização” do ensino de línguas nas escolas. A “desobrigação” do Estado sobre sua responsabilidade na oferta do ensino de línguas colabora para a desvalorização da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar, o que, por sua vez, contribui para perpetuar o imaginário de que “língua estrangeira não se aprende na escola”, retroalimentando a disjunção entre “língua do mercado” e “língua da escola”.

Neste sentido, parece que quanto mais valor enquanto bem simbólico o conhecimento de línguas recebia a partir da II Guerra, no Brasil, sobretudo, a partir dos anos 60, menos a legislação do país o vinculava à escola, à formação escolar, e mais o colocava como conteúdo extracurricular.

As marcas da “capitalização linguística”

Zoppi-Fontana (2009, p. 11), em um estudo no qual vincula as discursividades características da globalização ao modo como se configura a questão das línguas no Brasil na atualidade, analisa esse contexto de ensino de línguas como uma “oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só *através* das línguas, mas principalmente *das línguas enquanto novo mercado de valores*” (grifos do original). Com essa perspectiva, a autora propõe denominar “capitalização linguística” o processo que se caracteriza por imprimir às línguas certo “valor de troca”, tornando-as “ao mesmo tempo um bem de consumo atual e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”.

Relacionando as afirmações de Zoppi-Fontana com o que já explicitamos sobre a legislação educacional brasileira acerca das línguas estrangeiras no contexto escolar, podemos dizer que o modo como as LDB's desvinculam as línguas do conteúdo dos currículos escolares parece indicar a existência de um movimento – produzido socialmente e institucionalizado, legitimado por essas leis –, a partir do qual funcionam aspectos da capitalização linguística: quanto mais valor as línguas adquirem no mercado enquanto bens de consumo, maior o direcionamento da legislação para “capitalizá-las”, tornando-as, efetivamente, um bem a ser adquirido. O surpreendente é, no entanto, que as políticas públicas têm contribuído para que se acredite que esse conhecimento “só” se adquire fora da escola. Em outras palavras, o processo de “desoficialização” que apontamos como em funcionamento a partir da LDB/1961, e que contribuiu com a produção e a cristalização da disjunção entre língua estrangeira da escola e língua estrangeira dos cursos livres, também tem colaborado de modo decisivo para a promoção desse processo de capitalização linguística.

O lugar da Lei 11.161/2005 na legislação das línguas na escola

Apenas para retomar o que afirmamos até aqui e caminhar para a análise do acontecimento da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), gostaríamos de lembrar que apontamos neste trabalho para três aspectos de uma política linguística sobre a oferta e o ensino de línguas estrangeiras que vem se configurando no Brasil desde os anos 60. O primeiro é o

processo de “desoficialização” do ensino de línguas nas escolas, que faz com que o Estado “se desobrigue” da oferta de línguas e contribua com a promoção e a cristalização dos outros dois aspectos, que aqui referimos com base nas reflexões de Souza (2005, *op. cit.*) e Zoppi-Fontana (2009, *op. cit.*): a “disjunção” entre ensino de língua estrangeira na escola e ensino de língua estrangeira em cursos livres e a “capitalização linguística”.

Considerando justamente esse emaranhado como o resultado de políticas linguísticas não sempre planejadas pelo Estado é que tentamos descrever e analisar a Lei 11.161/2005.

Apartir de sua sanção, a “língua espanhola” passa a ser de “oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno”. Reproduzimos abaixo os artigos que nos interessam nessa lei (os grifos são todos destaques nossos):

Art. 1º O ensino da *língua espanhola*, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas *redes públicas de ensino* deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os *sistemas públicos de ensino* implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A *rede privada* poderá tornar disponível esta oferta por meio de *diferentes estratégias* que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Não será nosso objetivo, neste trabalho, realizar uma análise detalhada da textualidade dessa norma jurídica.⁶ Podemos, no entanto, apontar que os grifos que realizamos destacam momentos da textualidade da lei nos quais emergem conflitos e contradições sobre ao menos dois aspectos cruciais: o lugar a ser ocupado pelo espanhol no ensino e as diferenças entre o ensino público e o privado.

No primeiro artigo, considerando tudo o que expusemos até aqui sobre os processos de determinação e indeterminação aos quais as línguas

⁶ Para essa análise detalhada, cf. RODRIGUES, F. S. C. (2010). Corpo e alma da Lei 11.161/2005. In: *Letraviv@*. Revista da UFPB. v. 10, p. 284-302.

estrangeiras estiveram submetidas nas textualidades do arquivo jurídico analisado (de 1942 a 2005), não é difícil perceber que a Lei 11.161 instaura uma “determinação” que rompe com a memória das LDB’s: no lugar das indeterminações “línguas estrangeiras” ou “uma língua estrangeira moderna”, uma lei que obriga que se implemente o “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno” (Art. 1º) demonstra o modo como essa lei se instala num intervalo complexo entre a “indeterminação linguística” existente e a “determinação discursiva” possível: uma língua específica – o espanhol – passa a circular obrigatoriamente no espaço escolar e, portanto, a desfrutar do status de “oferta obrigatória”; esse sintagma, porém, até então era alheio à textualidade jurídica da política linguística brasileira; já a “oferta”, assim como outros fragmentos presentes nessa lei, dão continuidade às indeterminações que apresentavam as legislações anteriores sobre a matéria.

Já no segundo artigo, a textualidade legal torna explícito o reconhecimento de uma cisão entre o ensino público e o ensino privado no Brasil e legitima práticas diferentes – e talvez divergentes – em cada um. O fato de esta legislação abrir a possibilidade de que cada “sistema” atue diferentemente para cumprir as normativas aí expressas aponta para a legitimação da disjunção entre “língua estrangeira da escola” – que, neste caso, se identifica unicamente à escola pública – e “língua estrangeira de cursos livres” – que se vincula ao ensino privado, já que o funcionamento de mais uma série de indeterminações – “diferentes estratégias” e “desde... até” – estabelece não apenas amplas possibilidades a serem utilizadas pela rede privada, mas também acaba por incentivar a precarização do ensino.

Todo o acúmulo de indeterminações através do qual se vêm construindo as relações entre legislação educacional brasileira e o ensino de línguas estrangeiras na escola tem produzido, de nosso ponto de vista, situações delicadas nos diferentes Estados brasileiros no que se refere à implantação da Lei 11.161/2005. Isso ocorre porque, no processo de regulamentação do texto legal e de implantação efetiva da oferta de ensino – sob responsabilidade dos Estados –, existe, de modo geral, a tendência a interpretar a lei do modo mais “conveniente” e a cumpri-la com o menor impacto possível.

Nesse sentido, por exemplo, muitos Estados optaram por indicar a oferta da língua espanhola restrita ao contra-turno do período de aulas

dos alunos (Minas Gerais e Rio de Janeiro, são alguns deles), interpretando o “horário regular de aulas” (Art. 2º) como o horário de funcionamento do estabelecimento escolar.

De modo mais amplo, mas com relação direta também com a implantação da Lei 11.161, aparece um caso que tem sido citado como exemplar – negativamente exemplar: o do Estado de São Paulo, que tem executado políticas distintas para o ensino de línguas estrangeiras na última década. São Paulo não tem se empenhado para a implantação da Lei 11.161 e, entre outras faltas e falhas, ainda nem mesmo realizou concurso público para a contratação de docentes efetivos para a rede estadual de ensino.⁷

São Paulo vem assumindo e naturalizando o “processo de desoficialização” do ensino de línguas estrangeiras ao valorizar, incentivar e, até mesmo, investir recursos na terceirização do ensino de línguas, por meio da contratação de institutos privados.⁸ Evidencia-se a ligação direta que o Estado estabelece entre o conhecimento de língua estrangeira e o conceito de capitalização linguística, já referido neste trabalho. Se, por um lado, a terceirização não foi adiante, também é verdadeiro que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particularmente a oferta da língua espanhola nos estabelecimentos oficiais do Estado encontram-se num momento extremamente delicado, que convoca professores e pesquisadores de línguas à reflexão e, sobretudo, à ação.

Considerações finais

O arquivo jurídico aqui analisado nos permitiu verificar que a textualidade da legislação educacional referente ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir de 1942 produziu efeitos que nos levaram a detectar um processo de “desoficialização” na escola pública no tocante a esta matéria. Esse processo tem feito com que o Estado, de modo geral, se

⁷ Considerando que finalizamos este texto em março de 2012, o Estado de São Paulo está há pelo menos dois anos descumprindo as determinações da Lei 11.161.

⁸ Os documentos que embasam esta interpretação das políticas do Estado de São Paulo para o ensino de línguas estrangeiras em suas escolas oficiais são: o *Decreto 54.758/2009* (que possibilitou a terceirização do ensino de línguas estrangeiras na escola pública) e a *Resolução 83/2009* (que regulamentou o processo de terceirização, levado a cabo durante o ano letivo de 2010).

“desobrigue” de oferecer essa disciplina com qualidade, chegando mesmo a “terceirizar” seu ensino.

Nesse sentido, na análise que realizamos da Lei 11.161/2005, evidenciamos um acúmulo de indeterminações que contribuem tanto para dar continuidade a processos como o de “desoficialização”, quanto para possibilitar que os Estados da federação interpretem a textualidade legal de maneira não apenas diferente, mas, sobretudo, “conveniente”.

Referências

BRASIL. Decreto N^o 4.244, de 09 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/dorepublica>>. Acesso em: 16 set. 2009.

BRASIL. Lei N^o 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. Lei N^o 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. Resolução N^o 58, de 22 de dezembro de 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 23 set. 2009.

BRASIL. Lei N^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 30 set. 2009.

BRASIL. Lei N^o 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em: 30 set. 2009.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2011.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. Tese (Doutorado) - IEL/UNICAMP, Campinas, 2002.

SOUZA, S. A. F. *O movimento dos sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. 2005. Tese (Doutorado) - IEL/Unicamp, Campinas, 2005.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta*: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. *Discursos em análise IV*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009. p. 10-32.

O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos

Walkyria Monte Mór
USP

RESUMO

Este texto aborda as mudanças percebidas nas sociedades e os resultados a que levam no campo da educação e do ensino de línguas estrangeiras. Nele há o reconhecimento de que a temática não é nova, no entanto, há também a defesa de que a maneira pela qual essas mudanças são observadas pode influenciar na interpretação de questões educacionais. Com referência a estas, salienta as novas formas de construir conhecimentos, identificadas numa epistemologia de performance ou digital, e a perspectiva multilíngue, multicultural e de pluralidade das línguas estrangeiras, quando trabalhadas no conceito de linguagem como prática social das teorias dos letramentos – novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos. Defende a adequação desse conceito para a promoção de um ensino crítico voltado para uma educação que reflita as necessidades das sociedades atuais.

Introdução

No cotidiano, uma pessoa pode olhar ao redor e perceber a regularidade dos acontecimentos sociais, culturais ou “naturais”; por exemplo, em cada semana há uma segunda-feira e todos os outros dias na sequência. Mas, essa mesma pessoa pode olhar ao redor e perceber a irregularidade ou contingência dos acontecimentos sociais, culturais ou “naturais”; por exemplo, mesmo na regularidade, nenhuma segunda-feira

é igual à outra, embora possa haver semelhança. Esses exemplos remetem a formas de perceber as mudanças. Embora essa temática seja recorrente e alguns já não vejam a atualidade dessa discussão, a “maneira” de perceber as mudanças – e não as mudanças por si mesmas – e os resultados a que levam ganham muita relevância na interpretação de questões educacionais. Esse raciocínio vale para o ensino de línguas estrangeiras. Nessa área, reconhece-se que houve muitas mudanças: décadas atrás, de ordem metodológica e pedagógica, principalmente; mais recentemente, nos planos de políticas de ensino e perspectivas linguísticas.

Este texto aborda a percepção das mudanças na educação e, conseqüentemente, na área de línguas estrangeiras, discutindo a necessidade de reforçar o desenvolvimento da crítica na formação de alunos-cidadãos. Entende-se que esses vivem e convivem em contextos em que os conhecimentos são construídos cada vez mais por formas diferentes daquelas praticadas num modelo convencional; ao mesmo tempo, não se alimenta a expectativa de que um modelo “novo” suplante ou apague o anterior ou “antigo”. Essa questão é aqui discutida em diálogo com vários autores, como os que se inserem nos estudos dos letramentos – novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos – desenvolvidos por Gee (2004, 2011), Lankshear e Knobel (2003, 2011), Cope e Kalantzis (2000 e 2008) e segundo as teorias epistemológicas de Morin (2000). Tratam-se os enfoques linguísticos de acordo com as referências de Pennycook (2006) e Canagarajah (2005, 2006). Por meio desses estudos, é tecida a asserção de que o aprendizado de línguas estrangeiras tem muito a contribuir para a formação de alunos-cidadãos quando realizado dentro de uma proposta que assume o valor educacional desse aprendizado, numa sociedade em que, desejadamente ou não, prevalecem a pluralidade, a diferença, o estrangeiro, o outro, sendo essas saliências – antigas e novas – evidenciadas pelas mudanças percebidas mais recentemente, acima mencionadas.

Mudanças e “mudanças”

Possivelmente, todas as disciplinas curriculares tenham passado por mudanças pedagógicas e metodológicas nas últimas décadas. Com referência às línguas estrangeiras, essa afirmação é bastante representativa. De tantos em tantos tempos, novas metodologias emergiam levando

muitas vezes a mudanças de procedimentos por parte dos professores. Estes eram os que procuravam ou eram levados a “se atualizar” na novidade metodológica. Mas, havia os professores que mantinham os procedimentos com os quais julgavam obter melhores resultados. E havia aqueles que mantinham seus procedimentos didático-pedagógicos, por se sentirem mais confortáveis com o domínio das técnicas de ensino que entendiam ter atingido. Esse era (ou ainda é?) um cenário em que se discutia estar atualizado ou desatualizado; método novo e método antigo; ensino efetivo; aluno motivado; e na perspectiva linguística: proficiência linguística e nível de conhecimento linguístico. Gerou-se, também, muita discussão sobre o uso de tecnologia no ensino: fitas de rolo, fitas-cassete, projetores de *slides* (carrossel, trilho, filme) são alguns dos equipamentos representativos desse debate, principalmente nas opiniões quanto à (in)adequação dos mesmos para as salas de aula das escolas regulares, especialmente, das públicas.

Por meio dessa breve descrição de algumas das mudanças ao longo do ensino de línguas, compreende-se que haja ceticismo na fala de alguns estudiosos quanto à importância da discussão em foco, ou seja, as mudanças propriamente ditas e a “maneira” de percebê-las. Essas podem ser vistas em sua regularidade: “sempre houve mudanças desde que o mundo é mundo”, dizem observadores. Isto é, de tempos em tempos, surge uma nova metodologia ou um novo enfoque na área em questão. No entanto, essas mudanças podem ser vistas na sua perspectiva dialética, ou na sua dinamicidade e contingência, posto que sempre se apresentam modificadas ou transformadas, como nas lições de Heráclito sobre o homem e o rio.

Ainda sobre essas transformações, verifica-se que a mudança dentro de um determinado tempo histórico referiu-se a alterações de ordem “prática”, com pouco ou nenhum reflexo na relação prática-pedagogia-filosofia, um conceito defendido por Saviani (1984) que permite orientar uma proposta político-educacional com base filosófica e que possibilita rever, por exemplo, a pretensa neutralidade da ação educacional quando concentrada apenas numa categoria da citada relação, no caso, na prática. Na medida em que apenas a prática fica à mostra, as outras categorias – a pedagogia e, principalmente, a filosofia – ficam obscuras e veladas em suas funções dentro dessa relação, havendo a impressão de que se trata de um plano neutro e apolítico. Um plano político-educacional com orientação filosófica explicitada volta-se para a relação entre a prática, a

pedagogia e a filosofia, buscando promover a compreensão, por exemplo, de que uma prática traz em si um conceito filosófico de sociedade e de cidadão. Logo, as escolhas metodológicas para as atividades práticas não representam simples opções técnicas preocupadas com a efetividade; são escolhas intrinsecamente comprometidas com um plano político-filosófico de educação e sociedade.

Aprende-se, assim, que as mudanças atuais demandam uma nova maneira de olhar para o interior delas mesmas e uma maneira de perceber o que elas transformam nos vários âmbitos, desde os mais ampliados até os mais reduzidos, na sociedade, na educação e nas línguas estrangeiras. No que concerne à sociedade, muitos autores descrevem como profundas as transformações nela observadas. Dentre eles, resalto as descrições de Cope e Kalantzis (2000), que as identificam, prioritariamente, nos trabalhos, nas vidas pessoais dos cidadãos e nas vidas públicas. No âmbito do trabalho, indicam esses autores, a era do capitalismo rápido ou do pós-fordismo (ou do toyotismo, como o define Saviani em publicação de 2007) com suas orientações neoliberais desloca o foco no trabalho repetitivo e sem qualificação para outro tipo de trabalho. Para este, o trabalhador deve ter multi-habilidades, experiências diversificadas e flexibilidade, num ambiente em que a hierarquia vertical cede espaço [e altera a relação de poder] para a hierarquia horizontal. Nas vidas pessoais, Cope e Kalantzis (*op.cit.*) parecem referir-se à crescente presença da tecnologia confundindo os limites entre o público e o privado. Segundo esses estudiosos, a privacidade das pessoas foi alterada pela comunicação de massa, pelo *commodity* da cultura global, pelas redes de internet e de televisão. Ou seja, muita transformação houve do tempo em que as pessoas guardavam a sua privacidade ao fecharem portas e janelas de suas casas. Quando o que é público adentra os espaços privados de convivência das pessoas, estas se sentem participantes desse outro espaço, o público, já que ele se integra nos seus cotidianos, interferindo e reconstruindo crenças e percursos de vida. Na vivência pública, os autores observam que o conceito de “civismo” mudou. Se antes era associado à cidade, fortalecido pela perspectiva nacional monolítica e mono-cultural, buscando unir identidades e ideais em torno de valores nacionais padronizados que se sobrepõem a várias diferenças dentro desses mesmos valores [nacionais], hoje, busca ir além dessa visão. Reconhece a impossibilidade de manter a omissão à pluralidade, à diversidade, à divergência, cada vez mais visíveis na sociedade, entendendo

serem esses alguns dos elementos desestabilizadores do padrão nacional que até então vigorara.

Entendo que o fenômeno da globalização exerce grande influência na mudança conceitual do “cívico”. A força política da globalização, de certa forma, disputa poder com a força política do estado-nação. Esta predominou durante muito tempo, alimentando e fortalecendo as noções e ideais construídos em três pilares: identidade, língua e território, conforme Suarez-Orozco e Qin-Hilliard (2004). Uma pessoa é reconhecida em sua identidade porque nasceu em determinado local e fala a língua deste. Mas, essa visão, por fortalecer a noção de nação, de país, não se mostra interessante para a globalização, que extrapola as fronteiras territoriais, preocupando-se com a agregação de países e territórios em torno de um ideário mais amplo. A relevância recai, então, numa identidade globalizada, de inclusão e pertencimento a valores não mais contidos em espaços de certos países, mas no conjunto integrado de participantes de uma política que envolve a indicação de uma língua comum na comunicação entre os diferentes integrantes, a valorização cultural comum entre esses, o que implica identidade, gosto, hábitos e a possibilidade de troca e comunicação facilitada pelos avanços tecnológicos. Nesse espírito, o conceito tradicional de civismo, alinhavado pelos símbolos nacionais (bandeira e hino; poderiam ser incluídos os times nacionais de esportes também?) e pela constituição que garante os direitos e deveres dos cidadãos, não mais dá conta das sociedades atuais com suas características. Daí expande-se o conceito de civismo monocultural ou homogêneo para o de “civismo pluricultural”, que reconhece a heterogeneidade, a diversidade e a divergência na sociedade (ver Mattos, tese de doutorado, 2011). Na mesma lógica, a difundida ideia de cidadania que trata de direitos e deveres – na qual também se reconhece que o conhecimento desses direitos e deveres pelos cidadãos não garante que “de fato” os tenham – amplia-se para o conceito de cidadania crítica ou engajada, conforme termos de Cope e Kalantzis (2008). Essa ampliação se deve à percepção crítica da necessidade de ações ou atuações que vão além da constatação da existência de direitos e deveres.

E o que muda na educação?

Uma percepção muito relevante de mudança nessa área relaciona-se com a maneira pela qual o conhecimento se constrói. Na epistemologia

que amplamente se conhece, compreendida como convencional, há um domínio metodológico que retrata esse “construir”. Conforme já mencionado em publicações anteriores (MONTE MÓR 2009, 2010), com base nos estudos de Morin, dois procedimentos são muito presentes no tratamento do conhecimento: a separação e a redução. No procedimento da separação ou divisão do conhecimento em parcelas, cada uma das dificuldades – ou de um conteúdo a ser ensinado – é dividida em tantas parcelas quanto seja possível e requerido para possibilitar ou facilitar o aprendizado (ex: unidades gramaticais no ensino de Línguas Estrangeiras). O procedimento da redução conta com a lógica da linearidade; nele conduz-se o pensamento por ordem, começando pelo que é considerado mais simples, degrau por degrau, até o mais complexo (também no ensino de Línguas Estrangeiras esse raciocínio está presente), mediante indicações do que, na média, se considera mais fácil ou mais difícil (Morin 2000).

No entanto, nos estudos de letramentos, observam-se outros modos de conhecimento que convivem com o modo convencional acima descrito. Esses seriam práticas de combinações de elementos, de transferir materiais ou conhecimentos de um contexto para outro, de fazer empréstimos num novo contexto ou modalidade de linguagem, o que Lankshear e Knobel (2003) identificam, respectivamente, como “bricolagem”, “colagem” e “montagem”. Para esses autores, esses recursos remetem a uma “epistemologia digital” ou “epistemologia de performance”, termos dos autores, e descrevem iniciativas utilizadas principalmente pelos jovens, registrando um “saber o que fazer na ausência de modelos ou exemplos pré-existentes” (*ibid*, p. 173). Também Turkle (2004) verifica que os jovens frequentemente constroem conhecimentos na ausência de modelos pré-existentes ou a partir do desconhecido, escapando do raciocínio epistemológico linear que se inicia no mais simples e evolui em direção ao mais complexo, no qual a construção de um conhecimento sempre se atrela a um conhecimento anterior. Ao acompanhar a interação de jovens com os videogames, surpreende-se em ver a habilidade desses em construir conhecimentos novos e também construir sentidos a partir do desconhecido ou do que lhes é tido como novo. Compreende-se que esses processos mentais de construção de conhecimento não seguem os padrões convencionais; registram uma nova epistemologia não necessariamente gerada, mas fortalecida e estimulada pela linguagem digital.

Ainda com respeito aos estudos sobre construção de conhecimento, Gee (2004, p. 98) evidencia duas características dessa epistemologia digital, por meio dos termos “conhecimento distribuído” e “conhecimento disperso”. No primeiro, ele expressa a sua percepção de que o conhecimento hoje em dia esteja distribuído entre pessoas, programas e ferramentas digitais, tecnologias, contestando a ideia de que o conhecimento esteja apenas “depositado” em pessoas, em livros, em bibliotecas, como se entendia no passado recente. Essa alusão remete diretamente às críticas já feitas por Freire (1983) ao que denominou “educação bancária”. Para o educador brasileiro, na prática escolar predominava uma pedagogia em que, ao ensinar, o professor preenchia com seu saber a cabeça “vazia” de seus alunos, ou seja, depositava conteúdos, assim como uma pessoa deposita dinheiro num banco. A premissa nessa descrição seria a da transmissão passiva de conteúdos do professor – grande sabedor, conhecedor – para o aluno – o que nada ou pouco sabe. De acordo com Freire (1996, p. 27), esse ensino “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”. Gee (*op. cit.*) complementa a lógica do “conhecimento distribuído” (o conhecimento não se encontra em locais específicos) com a ideia do “disperso”, nesse caso, para salientar que o conhecimento é dinâmico, podendo ser modificado ou reinterpretado nas interações, navegações e percepções dos usuários, leitores, hiperleitores, espectadores, interlocutores, ou seja, dos que constroem o conhecimento e sentidos na prática da linguagem.

Juntamente com um conceito de epistemologia que se expande, observa-se a necessidade equivalente de expandir a visão de prática de letramento, tendo em vista que, na sua acepção convencional, esta já não mais atende a sociedade em suas mudanças. Afinal, não se trata de mudanças em sua regularidade apenas. A cada ano, novos alunos entram para as escolas e integram um projeto de alfabetização, como numa regularidade. Entretanto, em tempos recentes, esses alunos refletem uma sociedade que constantemente se transforma, de forma cada vez mais visível. Esses alunos vêm de uma sociedade em que as vidas públicas e privadas se confundem, influenciadas que são pelas tecnologias e meios de comunicação de massa; vivem na era do capitalismo rápido ou do pós-fordismo que requer cidadãos mais ativos, como sugerido na visão de cidadania crítica ou engajada, e também mais críticos, de forma a procurar conviver com as

exigências de um mercado que pede trabalhadores criativos, flexíveis, que tenham iniciativas e que possam, ao mesmo tempo, fazer as suas escolhas. Escolhas, por exemplo, de trabalhos que possibilitem atender expectativas financeiras, de carreira ou mesmo de sobrevivência juntamente com outros fatores, como qualidade de vida.

Nesse sentido, muitos pesquisadores da área de letramentos advogam por um projeto educacional que vá além do que tradicionalmente se realizou na escola. Que vá além do “ensinar/aprender a ler e escrever de acordo com a convenção-página, com as formas padronizadas e oficiais da língua nacional (ou língua-alvo)” ou da “restrição a uma forma de linguagem formalizada, monolíngue, monocultural e centrada em regras”, como advogam Cope e Kalantzis (2000, p. 9). Essa perspectiva também é encontrada em recentes trabalhos de estudiosos brasileiros, como em Soares (2004), para quem a sociedade tecnologizada contribuiu para a mudança do significado de leitura e acesso à leitura, levando a um novo direcionamento sobre o processo de letramento. É nessa percepção, portanto, que os estudos de letramentos – novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos – se apresentam como um projeto educacional que propõe levar em conta as mudanças aqui mencionadas, com vista a realizar uma educação mais próxima das contingências e dinamicidade da sociedade com as características que esta apresenta.

A participação e as contribuições das línguas estrangeiras num projeto de letramentos

O projeto dos letramentos é impulsionado pela percepção da inadequação da proposta de alfabetização tradicional para os novos tempos, conforme evidenciado neste texto. Um instrumento que colaborou para essa análise foi o projeto implantado pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), voltado para a avaliação dos conhecimentos e habilidades em matemática, ciências e leitura de jovens na faixa de idade de quinze a dezesseis anos, de vários países que integram o projeto. Essa avaliação realiza-se a cada três anos, é coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e visa à melhoria das políticas e resultados educacionais numa rede mundial que gradativamente conta com maior número de integrantes. Embora possa

haver críticas ao mencionado programa pela metodologia de avaliação padronizadora, na qual a heterogeneidade dos contextos e culturas dos participantes não é levada em conta, os resultados apresentados pelas avaliações conduzem aos questionamentos quanto à adequação do projeto tradicional de alfabetização e escolarização. Em vários países iniciam-se ou impulsionam-se os estudos sobre letramentos relacionados principalmente a linguagem (*literacies*) e matemática (*numeracy*), possivelmente por serem essas as duas primeiras áreas focalizadas na antiga alfabetização.

No que tange à linguagem, a primeira observação do que deveria ser mudado refere-se às habilidades de leitura. No PISA, o desempenho do aluno é avaliado em três competências: 1) identificação e recuperação de informações, 2) integração e interpretação, 3) reflexão e avaliação. Para atender a esses requisitos, as propostas escolares são incentivadas a concentrar-se em trabalhos diferenciados para o desenvolvimento da linguagem, priorizando o enfoque da leitura, conforme se verifica nos estudos sobre letramentos iniciados ou alavancados em muitos países. Contudo, assume-se nessas propostas que o trabalho de leitura não se restringe à língua materna, mas a todas as disciplinas curriculares. No que concerne às línguas estrangeiras, num primeiro momento dos estudos de letramentos, indicou-se a relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras, havendo destaque para a língua inglesa, devido à expansão de comércio e negócios em países em que esse idioma não é estudado, mas onde os negócios são realizados, iniciados ou intensificados, de acordo com os registros de Lankshear (1998). Entretanto, considerações críticas posteriores apontam os interesses globalizantes dessa perspectiva e outras justificativas são evidenciadas para a integração das línguas estrangeiras na educação.

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006), cuja proposta para ensino de línguas estrangeiras se constrói com base nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos, o ensino de línguas estrangeiras “possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania, desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar” (p. 15). O aprendizado de línguas estrangeiras possibilita, ainda, “ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade)” e

também “expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades)” (MONTE MÓR, 2010, p. 25).

Tais premissas aliam-se, por exemplo, às teorias de letramento crítico de Muspratt, Luke e Freebody (1997), que propõem renovar a visão de leitura, entendendo língua e linguagem como prática social. Nessa visão, compreende-se que: a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor; o que um leitor lê é sempre uma representação textual; ao ler, um leitor assume uma posição, instância ou relação epistemológica em relação a valores, ideologias, discursos, visão de mundo. Segundo esses autores, ensinar requer compreender esses conceitos, além de compreender como e para quem as pessoas utilizam a leitura no cotidiano de suas vidas. Além disso, acrescentam os citados estudiosos, as teorias de letramentos sinalizam para o trabalho que contempla as multimodalidades de leitura, construídas pelo visual (cinema, mídia), pela informática (digital), pelo que é multicultural e crítico.

As propostas que agregam o repensar do ensino de línguas dentro de uma perspectiva educacional às teorias dos letramentos também têm afinidade com as visões de língua e cultura que questionam a preponderância da globalização. Nessa reflexão crítica, inclui-se a preocupação com valores locais e a convivência desses com os valores globais. Ao se referir ao conhecimento na era da globalização, Canagarajah (2005, 2006) entende que esse deva considerar o que é específico a um grupo ou comunidade, a partir das bases das práticas desse grupo, do saber que não é sistemático, que não é construído de acordo com um padrão. Com respeito à língua ou linguagem padrão, esse autor defende a desinvenção dessa (já que foi produzida ou “inventada” para ser “padrão”), pelo fato de que não reflete a comunicação construída em seus contextos específicos. Para ele, “as pessoas são multilíngues em seus locais; interagem com muitos grupos com linguagens específicas nas comunidades fronteiriças, o que torna difícil dizer onde um grupo ou língua começa e outro termina” (*ibid*, p. 234). Também Pennycook (2006) questiona a imposição de padrões linguísticos e discute a invenção de línguas-padrão, concordando com Ndebele (1987)

que o “conceito de uma língua mundial ou internacional (em alusão ao ‘inglês mundial’, *World English*, e ao ‘inglês internacional’, *International English*) é uma invenção do imperialismo ocidental” (p. 90).

Apreende-se das asserções desses dois autores que novas, embora antigas, questões passam a ser consideradas ou (re)discutidas no ensino de línguas estrangeiras, como a comunicação nas comunidades de prática, os sotaques dos falantes, os valores culturais e os saberes locais e globais. Assim, num projeto de letramentos, as línguas estrangeiras contribuem para o desenvolvimento linguístico e, ao mesmo tempo, para a promoção ou expansão da visão de mundo e para a percepção crítica sobre o ensino de idiomas.

Considerações Finais

Este texto propôs discutir as mudanças e uma “maneira” de vê-las, defendendo a perspectiva de que as mudanças na sociedade e na educação, o que implica na vivência de outros valores no âmbito público, pessoal e de trabalho e na convivência com novas formas de construir conhecimento, não passam ao largo dos estudos de linguagem. Salientou, também, que nos estudos de linguagem e educação, impulsionam-se as pesquisas sobre letramentos na percepção de que o letramento tradicional praticado por escolas revela-se inadequado ou insuficiente para as necessidades de uma sociedade que vem se transformando, sendo a linguagem tecnológica e a globalização algumas influências identificadas nas transformações sociais, culturais e linguísticas.

Compreende-se que as mudanças aqui discutidas refletem mais do que a regularidade registrada nas discussões metodológicas de muitos anos do ensino de línguas. Refletem uma proposta de revisão da função do ensino de línguas nas escolas, proposta esta que se viabiliza pelas teorias e práticas dos letramentos (novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos).

As teorias dos letramentos, por sua vez, reforçam as críticas às visões linguístico-culturais em que preponderam a homogeneidade, a língua/linguagem padrão, a visão monocultural, a visão nacionalista “unificadora” do valor global. Diferentemente, essas teorias defendem uma perspectiva de ensino de línguas que leve em conta a heterogeneidade, a

língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local. As mudanças nessa área teriam, assim, um aspecto expansivo, em que se agregam o foco linguístico e a preocupação educacional, visando a um trabalho que contemple língua e linguagem como prática social; o aprendizado convencional e o não-convencional, na abertura da prática epistemológica convencional para uma epistemologia de performance; o enfoque da educação global e também local, em que as orientações nacionais e os valores globais possam ser reinterpretados localmente.

Essa proposta, no entanto, não se encontra pronta para uso. Sua prática vem sendo pouco a pouco construída ou reconstruída, considerando-se que se constitui um desafio novo de mudanças para aqueles que se propõem realizá-la.

Referências

- CANAGARAJAH, S. A. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters, 2006.
- CANAGARAJAH, S. A. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GEE, J. P. *Language and learning in the digital age*. London and New York: Routledge, 2011.
- GEE, J. P. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London, New York: Routledge, 2004.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- COPE, B. *New learning: elements of a science of education*. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

LANKSHEAR, C. *Frameworks and workframes: literacy policies and new orders*. Washington DC: ERIC Clearinghouse, 1988. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED444125>>. Acesso em: 05/05/2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Literacies: social, cultural and historical perspectives*. New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LANKSHEAR, C. *New Literacies: changing knowledge and classroom research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Monash: Allen & Unwin, 1997.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. Tese de doutorado. São Paulo: USP/DLM, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Capítulo 3: Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17/03/2011

MONTE MÓR, W. *Caderno de orientações didáticas para EJA-línguas estrangeiras*. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2010.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). *New challenges, language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NDEBELE, N. S. The english language and social change in South Africa. *The English Academy Review*, n. 4, p. 1-16, 1987.

PENNYCOOK, A. The myth of english as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, New York and North York: Multilingual Matters, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Associados, 1984.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, culture and education in the new millenium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.

TURKLE, S. The fellowship of the microship, global technologies as evocative objects. In: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. *Globalization, culture and education in the new millenium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004. p. 97-113.

Educación continua de profesores de español: la experiencia del proyecto FOCOELE¹

Cristiano Silva de Barros
UFMG

Elizabeth Guzzo de Almeida
UFMG

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG

RESUMEN

El Proyecto de Formación Continua de Profesores de Español como Lengua Extranjera-FOCOELE se desarrolla en la *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil) y busca contribuir a la formación de profesores de ELE de la enseñanza formal. Se trata de un curso semipresencial en que, por medio de lecturas, discusiones, investigaciones, uso de distintas herramientas tecnológicas y producción de materiales didácticos, el profesor tiene la oportunidad de profundizar aspectos lingüísticos y metodológicos. En el presente texto se describe el proyecto y se comentan los principales retos de la formación continua en ambientes virtuales de aprendizaje.

Introducción

En los últimos años, debido a diversas razones, ha aumentado la necesidad de tener profesores debidamente preparados para actuar en el ámbito de la lengua española en la enseñanza regular, lo que ha generado más interés del profesorado por cursos de educación continua.

¹ Agradecemos a Graciela Foglia (UNIFESP) a leitura atenta deste texto e as sugestões feitas.

Desafortunadamente, gran parte de los profesores de lengua extranjera, y de español en particular, presenta desfases en su formación y se encuentra poco preparada para poner en práctica, con autonomía, una enseñanza-aprendizaje más dinámica y efectiva. Las dificultades son de naturaleza diversa y destacan la falta de dominio del idioma, el reducido bagaje teórico-metodológico y el poco conocimiento de contenidos culturales. La situación se vuelve más complicada, muchas veces, por la precariedad de recursos en muchos contextos educativos, en especial los de la enseñanza pública.

Dado ese contexto, se hace evidente el papel y el deber que tiene la universidad pública brasileña: ofrecer cursos de formación inicial y continua que respondan a esas necesidades y que contribuyan a capacitar profesores de español, disminuyendo las distancias entre el mundo académico y la enseñanza básica, mejorando el nivel de educación que se le ofrece a la sociedad. En el marco de la educación continua, esas acciones se pueden concretar por medio de proyectos que ofrezcan espacios de reflexión y discusión y posibiliten trabajo colaborativo, intercambio de experiencias, conexión entre teoría y práctica, evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos adecuados a los diferentes contextos de enseñanza de español en Brasil, lo cual, esperamos, posibilite aumentar la autonomía y el desempeño reflexivo y crítico de la docencia.

En 2010 iniciamos el Proyecto de Extensión Formación Continua de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOCOELE, en la *Faculdade de Letras-FALE* de la *Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG*.² Se trata de un curso gratuito y semipresencial, lo que facilita la participación de muchos profesores que disponen de poco tiempo o viven lejos para participar en cursos presenciales. El proyecto atiende a profesores de español de la enseñanza regular, preferentemente los de la escuela pública, y se construye como un espacio de reflexión sobre el papel educativo del español. Son objetivos del proyecto: fomentar discusiones sobre prácticas pedagógicas y perspectivas teóricas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y las maneras de enseñarlas y aprenderlas sin reducirlas a

² El proyecto da certificados de extensión a los participantes y se realiza con becas ofrecidas por: PROEX/UFMG (*Pró-Reitoria de Extensão*), PROGRAD/UFMG (*Pró-Reitoria de Graduação*) y CENEX/FALE/UFMG (*Centro de Extensão*).

estereotipos, falsas creencias o hegemonías de una variante lingüística y una cultura específicas; estimular la reflexión crítica y la autonomía en la práctica docente; facilitar el uso de tecnologías tanto para la propia formación como para la práctica docente; evaluar, complementar y producir materiales didácticos.

De esa forma, por medio de lecturas, discusiones, investigaciones, uso de distintas herramientas y producción de materiales adecuados a las diferentes realidades y contextos, el profesor de la escuela básica tiene oportunidad de actualizarse en relación con nuevos enfoques y tecnologías, perfeccionarse y construir una práctica docente más fundamentada, reflexiva y crítica.

Lo que sirve de base y orientación teórico-metodológica para el desarrollo del proyecto FOCOELE es la perspectiva educativa de la lengua extranjera en la enseñanza regular, presentada por los documentos que rigen las prácticas pedagógicas y educacionales en Brasil: los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM). Dichos documentos explicitan el papel que tiene la lengua extranjera en la inclusión y formación de los ciudadanos en la sociedad globalizada contemporánea:

A Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998, p. 41)

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) consistentes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, 2006, p. 149)

Por lo dicho anteriormente se comprende que en la enseñanza de otro idioma se busca mucho más que el mero dominio lingüístico o el desarrollo de habilidades para la comunicación. Se pretende contribuir a la formación humana y sociocultural del aprendiz, lo que revela una concepción de lenguaje como algo que establece la conexión entre las personas y el mundo —el universo de relaciones, conocimientos, informaciones y recursos que influyen en la existencia y experiencia humana. Lo que se quiere, por lo tanto, es promover la inserción y la participación activa y crítica de los estudiantes en la sociedad. Además, como el dominio de un idioma extranjero en la sociedad contemporánea es una de las claves para el acceso a conocimientos diversos (técnicos, culturales, etc.) y para la posibilidad de una mayor movilidad social, el proyecto alcanza una gran dimensión, ya que afecta indirectamente a muchos alumnos, incluso de ciudades alejadas de los centros urbanos, quienes tendrán profesores más preparados para ayudarlos a formarse como ciudadanos.

Asimismo, en este proyecto, de acuerdo al capítulo 3 de las OCEM – *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, se busca pensar y discutir la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras según la concepción de heterogeneidad del lenguaje y de la cultura, “*que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, [e] também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática*” (2006, p. 108).

Estructura y funcionamiento del FOCOELE

El proyecto se desarrolla en módulos que totalizan 120 horas de actividades a lo largo de un año de curso. De esas horas, 30 son presenciales, con encuentros, talleres y ponencias realizados en la UFMG, y 90 a distancia, cuya dinámica se da en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) Teleduc³ y abarca las siguientes actividades didáctico-pedagógicas:

³ El AVA Teleduc se utiliza en varios cursos y proyectos de diferentes facultades y carreras de la UFMG. Se trata de un *software* libre creado por el Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), de la *Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*, y tiene una interfaz bastante simple y didáctica. Las principales herramientas de Teleduc son: agenda, perfil, diario de vida, foro, portafolio (individual y de grupo), correo electrónico, lecturas, parada

- realización de tareas individuales, semanalmente: lecturas de textos, síntesis, informes, reflexiones, investigaciones, etc.;
- interacción entre los participantes para discusiones, intercambio de experiencias y conocimientos, trabajos en grupo, uso de las herramientas del AVA (foros de discusión, *chats*, encuentros, talleres y ponencias virtuales, etc.) y otros recursos tecnológicos posibles para la enseñanza de español, adaptados a la realidad del profesor;
- producción de textos individuales y colectivos;
- elaboración de materiales didácticos individualmente y en grupos;
- profundización en aspectos relativos al dominio lingüístico del idioma.

En todas las actividades del curso se estimula a los profesores (re)pensar y reflexionar sobre sus concepciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas y sobre la práctica docente, teniendo en cuenta una perspectiva pedagógica y teórico-metodológica basada en la educación en valores, la construcción de la ciudadanía y la literacidad crítica.⁴

El equipo que coordina el proyecto se compone de profesores de la universidad, que orientan el trabajo, y estudiantes de la carrera de Letras, que actúan como ayudantes en todo el proceso. Para esos estudiantes, la experiencia es una oportunidad de contacto, desde el comienzo de la carrera, con la realidad educacional a que tendrán que enfrentarse en el futuro como profesores, lo que les agrega mucho en términos de formación docente, actitudes y posturas de colaboración e investigación, construcción de autonomía y de visión crítica y analítica ante los contextos y recursos disponibles para la enseñanza de español en las escuelas de nivel básico. También para los coordinadores la actuación en el proyecto posibilita una constante reflexión sobre la formación de profesores.

obligatoria, tablón, *chat* y materiales de apoyo. Además de éstas, hay otras herramientas de carácter más técnico utilizadas por los coordinadores para administrar el proceso: controlar los accesos, configurar el ambiente, seleccionar opciones, inscribir o excluir participantes, acompañar la frecuencia de los usuarios del ambiente, visualizar las interacciones ocurridas y ponerse en contacto con el soporte técnico del ambiente.

⁴ Sobre aspectos de la literacidad crítica, recomendamos la lectura de *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006, p. 117).

Las actividades desarrolladas por el equipo son:

- lectura y discusión de textos;
- participación en reuniones para planificación y evaluación del trabajo;
- participación en las actividades virtuales (foros, *chats*, etc.) y en las sesiones presenciales (encuentros, talleres, etc.);
- acompañamiento y ayuda en el uso de los recursos del AVA y en la ejecución de las tareas realizadas por los profesores participantes;
- elaboración de los materiales usados en el curso.

Perfil de los profesores participantes

Los profesores que participan del FOCOELE estudiaron en diferentes instituciones de enseñanza superior y provienen de distintas ciudades y regiones de la provincia de Minas Gerais y de otras provincias cercanas. La mayoría actúa dando clases de español en escuelas públicas y/o privadas.⁵ Con respecto a la formación, tenemos un público graduado en español o portugués/español y algunos participantes que todavía están cursando la carrera. Todos pertenecen al campo de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera.

Por lo general, al entrar en el proyecto, los profesores expresan el deseo de mejorar sus prácticas de enseñanza y esperan que el curso sea una oportunidad para: reflexionar e intercambiar informaciones e ideas; establecer contacto con nuevas formas de enseñar y aprender lenguas, con nuevas tecnologías, herramientas y recursos de apoyo a la práctica docente; producir materiales didácticos adecuados a sus contextos, más consistentes y productivos y según las directrices educativas; aprender a aprender; mejorar la producción lingüística (oral y escrita); reflexionar críticamente sobre la práctica docente; en resumen, buscan encontrar un espacio de formación que supla lagunas de conocimiento y contribuya a la superación de las precariedades, falta de apoyo o malas condiciones del contexto escolar. Se

⁵ Se da preferencia a los profesores de escuelas públicas, pero si hay plazas, también pueden participar profesores de escuelas privadas o incluso profesores que aún no están impartiendo clases y estudiantes del profesorado que están por recibirse.

trata, por lo tanto, de un grupo de profesores que tiene ganas de aprender más y perfeccionarse lingüística y metodológicamente. Además quieren conocer a personas diferentes, de distintos lugares, hacer amistades e intercambiar experiencias no sólo profesionales, sino también personales, lo cual al fin y al cabo contribuye a que se forme un espíritu de grupo importante para el desarrollo de las actividades del proyecto.

En cuanto a la relación de los profesores con las tecnologías, muchos tienen computadora en casa y con banda ancha; la mayoría declara que maneja bien la computadora, sobre todo para el uso de Internet y recursos del *office*, y la usa casi todos los días. Gran parte declara que usa Internet para preparar clases y materiales didácticos y ve ese recurso como algo importante, principalmente para posibilitar el contacto de los alumnos con diferentes culturas y formas de hablar español, por medio de *chats*, textos, videos, audios, buscadores, etc. Aunque los profesores tengan contacto frecuente con Internet, la mayoría nunca ha participado de un curso mediado por computadora.

De manera general, se trata de un público con cierta familiaridad con las tecnologías. Aun así presenta dificultades en su manejo y aplicación, tanto en la parte técnica y operacional, como en el uso crítico, autónomo y productivo de las herramientas a la hora de pensar en su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de español, lo que constituye la gran dificultad de los participantes del proyecto.

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el FOCOELE

Desde hace algún tiempo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se vienen incorporando a diferentes sectores de la sociedad, incluso al ámbito educacional. Debido al avance tecnológico y al surgimiento de nuevos géneros discursivos y modos de escritura y de lectura, saber manejar la computadora y echar mano de la diversidad de herramientas y recursos digitales pasa a ser algo fundamental, lo que demanda cada vez más que la escuela cumpla el papel de promover la inclusión y la literacidad digital de los alumnos, para que puedan acceder a las nuevas posibilidades de uso del lenguaje y de acción en el mundo en que viven. A partir de la inserción en nuevas prácticas sociales y nuevos

modos de comunicarse con otros sujetos, podrán repensar su propio modo de vivir y de estar en la sociedad. Desde esa perspectiva, el proyecto FOCOELE fomenta el desarrollo de la competencia del profesor para el uso de TIC por medio de las actividades del curso.

La educación a distancia, como se sabe, se configura como una modalidad de enseñanza-aprendizaje que, por abarcar muchos instrumentos y recursos, supone nuevas concepciones de tiempo, espacio, papeles del profesor y del alumno, formas de interacción, formato y uso de informaciones y actividades, etc. Así, al planificar un curso de esa naturaleza, se debe tener en cuenta una nueva noción de clase y de aula, pues el desplazamiento de un espacio físico para un espacio virtual condiciona una nueva dimensión de la práctica pedagógica (MILL, 2009, p. 38), ya que no hay más un salón para reunirse semanalmente, por un tiempo determinado, con la posibilidad de interacción y acompañamiento presencial. El profesor ya no puede observar directamente y evaluar el desarrollo del curso respecto al nivel de profundización de los contenidos y discusiones, a las dinámicas de trabajo, al ritmo y al tiempo de las actividades y hacer adaptaciones y modificaciones de acuerdo a los imprevistos que aparezcan. En resumen, hay cierta pérdida de control del proceso por parte del profesor y, en cambio, un aumento del control por parte de los alumnos, que pasan a gestionar y comandar acciones que tradicionalmente eran casi exclusivamente conducidas y orientadas por el profesor en el aula.

Esos cambios dan lugar a nuevas formas de enseñar y aprender: en un ambiente virtual, diferentemente del ambiente físico, predomina la lengua escrita sobre la oral, la presencia del profesor durante la ejecución de una tarea no es sincrónica o simultánea como en el caso de una clase presencial, pues los contactos entre profesor y alumnos se dan muchas veces en tiempos variados y distintos de la realización de las actividades; de la misma manera, la interacción entre los aprendices se da en tiempos diversificados, lo que significa también no tener la posibilidad de intercambiar ideas e informaciones durante una actividad, incluso porque cada alumno organiza su tiempo y es muy difícil que todos coincidan; para que puedan hacer algo juntos, los alumnos tienen que ponerse de acuerdo no solo sobre horarios, sino también sobre formas de comunicación, pues pueden usar el *chat*, *skype*, correo electrónico, etc.

Como se puede ver, hay muchas diferencias en relación con la dinámica de los cursos presenciales, pero lo que parece ser obstáculo, sobre todo para quienes han trabajado (o estudiado) siempre del modo tradicional, es la esencia y lo más interesante de la educación a distancia, pues se debe tener en cuenta que

[...] estamos hablando de [...] educación flexible, [...] de comunicación mediada a través de instrumentos telemáticos (redes y ordenadores); lo que facilitará la interactividad entre los participantes, la diversidad de utilización de códigos, la ruptura de las variables espacio-temporales, la utilización de entornos tanto cerrados como abiertos y la multidireccionalidad de la información. (CABERO ALMENARA, 2000, p. 3)

De esa forma, las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben ser repensadas, redimensionadas, reinventadas, modificadas y adaptadas para atender a las características de esa nueva modalidad de educación y formación.

Otro aspecto que se debe remarcar es que un curso mediado por computadora seduce de inmediato con la posibilidad de disponibilizar una cantidad mayor y más diversificada de informaciones. Equivocadamente, solemos confundir la virtualidad del ambiente y todos los recursos y herramientas disponibles en ese nuevo espacio –*wikis*, mapas conceptuales, foros, etc.– con la idea de que es posible enseñar y aprender más, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, y pensamos ingenuamente que, por estar delante de una computadora y con acceso a Internet y, por lo tanto, con un mundo de informaciones al alcance de los ojos, el alumno estará automáticamente más estimulado y propenso a asimilar y procesar esas informaciones. Tal expectativa se hace mayor en el caso de proyectos de formación continua ya que, por ser un público conformado por profesores, se cree que tiene un nivel más alto de autonomía y comprometimiento para conducir su propio aprendizaje.

Sin embargo, es necesario

no confundir los conceptos «información» y «conocimiento» como algunas veces tendemos a integrarlos con cierta ligereza, olvidándonos que el segundo requiere de la reflexión, estructuración y valoración personal respecto al

primero. El simple hecho de disponer de grandes bases de información, por sí solo no significa la generación o adquisición de conocimiento significativo, es necesario además su incorporación dentro de una acción perfectiva, su estructuración y organización, y la participación activa y constructiva del sujeto. (CABERO ALMENARA, *op. cit.*, p. 4)

Así, se puede concluir que, además de contar con la facilidad de acceso a la información, es necesario que se trabaje para transformarla en conocimiento real y significativo. Para ello, es importante que haya cierto grado de autonomía por parte de los participantes.

Aparte de las interrogantes usuales cuando se planifica un curso – cuál es el perfil del grupo, qué se va a enseñar-aprender, qué tipos de actividades se desarrollarán–, hay otras preguntas importantes al armar un curso en entornos virtuales. Esas preguntas, en su mayoría, también son relevantes al planificarse un curso presencial, pero los cambios de las variables de espacio y tiempo antes comentados alteran la previsibilidad de las respuestas y requieren la reformulación y/o adopción de varios y diferentes procedimientos: ¿cómo dimensionar el tiempo para la realización de las actividades de manera a integralizar el total de horas previsto? ¿Cuánto tiempo necesitarán los participantes para realizar cada actividad? ¿Serán tareas individuales o en grupo? ¿Cómo determinar el grado de dificultad de las actividades? ¿Qué herramientas y recursos se privilegiarán en cada etapa? ¿Con qué finalidades? ¿Cómo se hará el acompañamiento de las actividades? ¿Qué formas se utilizarán para intervenir, evaluar y darles retroalimentación a los participantes? ¿Cómo se estimulará la interacción entre todos los participantes y entre éstos y los profesores? ¿Cómo hacer consignas claras y objetivas para las tareas?

Todas las cuestiones comentadas son objeto de reflexión permanente. Como es la primera vez que realizamos un curso de formación continua a distancia, necesitamos familiarizarnos con la dinámica virtual y, de cierta manera, ir probando lo que funciona o no. Por otra parte, es necesario conducir el curso de acuerdo al grupo de profesores participantes, cuyo perfil es, en cierta medida, heterogéneo.

Reflexiones sobre los desafíos del FOCOELE

De forma general, se puede decir que el proyecto viene alcanzando buenos resultados y logra cierto impacto en la formación y práctica de los profesores participantes, que siempre relatan, al final del curso, los cambios y desplazamientos que el proyecto provoca en su labor docente. También de manera global, se puede afirmar que los participantes acompañan satisfactoriamente el proceso, las actividades, las discusiones, los debates, etc., sin embargo, a lo largo de la implementación del curso en los años 2010 y 2011, se constató que los participantes presentaban muchas dificultades, lo que convierte el proceso más en una formación inicial que continua y nos plantea muchos desafíos. Se pueden mencionar aquí algunas de esas dificultades.

La primera que salta a la vista se refiere a la producción lingüística, debido al poco dominio que la mayoría de los profesores tiene del idioma. También se identifican dificultades en relación con el conocimiento teórico y práctico de las diferentes orientaciones y propuestas teórico-metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del español. Consecuentemente, los participantes tienen muchas dudas al aplicar principios metodológicos de enseñanza y aprendizaje de idiomas a la elaboración de propuestas didácticas para sus clases. Respecto al uso de tecnologías, hay ciertos obstáculos generados por el poco dominio de herramientas y recursos facilitados por la computadora e Internet, lo que queda claro cuando se hace necesario usarlos en la realización de las tareas del proyecto o a la hora de pensar en alternativas para la enseñanza de español por medio de las variadas posibilidades que ofrecen los medios digitales. Los profesores se resisten a apropiarse de los recursos e incorporarlos a su práctica pedagógica. Así, podemos concluir que los profesores participantes del proyecto están incluidos digitalmente, pero, en realidad, no tienen literacidad digital, ya que muestran muchas dificultades en el momento de usar los recursos disponibles de manera más compleja en su práctica docente.

Otro punto que se debe mencionar es que los participantes del proyecto tienen, muchas veces, dificultades para leer y comprender textos de una forma más crítica. Eso se relaciona también con los problemas a la hora de ejecutar las actividades del proyecto: entender instrucciones, cumplir con los objetivos estipulados, seguir etapas propuestas, producir textos escritos coherentes, organizarse para trabajos en grupos, etc.

Finalmente se deben comentar los problemas que presentan para analizar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza para el uso en sus clases. Eso se refleja tanto en la selección no adecuada de temas y textos, como en la elaboración de preguntas y actividades de sistematización y práctica del idioma, o en la proposición de producciones escritas, etc. Un ejemplo concreto es la tarea final –el diseño de una secuencia didáctica–, pues es cuando se hace evidente la dificultad para planificar actividades que contemplen la enseñanza de español a partir de la reflexión crítica, con etapas y objetivos claros, estableciendo conexiones entre teoría y práctica. Lo que se produce, en la mayoría de los casos, son actividades lejos de lo que se ha discutido durante el curso, que no explotan de manera productiva los textos y materiales usados y se circunscriben a lo tradicional, es decir, práctica de la gramática y de las habilidades lingüísticas por medio de ejercicios cuyas respuestas deben reproducir modelos.

De esa forma, nos cabe indagar si los profesores graduados que actúan en la educación formal/regular están debidamente preparados para contribuir al desarrollo de la literacidad de los alumnos, futuros ciudadanos de nuestra sociedad. Si demuestran las dificultades mencionadas anteriormente, ¿podrán implementar las orientaciones de los documentos que rigen la educación en Brasil?

Esas dificultades pueden darse por varias razones: una formación precaria en la educación básica y/o en el profesorado, el perfil y la trayectoria sociocultural y económica de las personas que se dedican a la docencia, y las condiciones adversas de trabajo y de ejercicio de la profesión docente. Por lo tanto, nuestro reto es pensar y proponer acciones que puedan romper ese ciclo, o cadena, en que parece estar insertada la educación en nuestro país.

A modo de conclusión

Lo que se ha hecho en este texto ha sido analizar el camino y las dificultades de la planificación y ejecución de un curso de formación continua a distancia. Esas dos variables –formación continua y a distancia– nos plantean ciertas cuestiones que debemos tener en cuenta: ¿cómo tratar y conducir la heterogeneidad del perfil de los profesores (respecto a formación, práctica, dominio del idioma, etc.)? ¿Cómo adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje a las especificidades de la educación a distancia? ¿Cómo lograr un uso productivo de las herramientas del

ambiente virtual en la formulación de las actividades? ¿Cómo superar las dificultades (con la dinámica, el ambiente, las actividades, etc.) encontradas por todos los sujetos involucrados en el proceso? ¿Cómo fomentar el interés, la motivación, la interacción y la autonomía de los profesores participantes? ¿Cómo hacer que los profesores se apropien de las tecnologías de forma crítica y para el uso en su práctica docente? El equipo que conduce el FOCOELE viene discutiendo esos puntos importantes e intentando encontrar los mejores caminos en la realización del proyecto.

Los profesores reconocen muchas veces que su formación inicial no es suficiente para la ejecución de un buen trabajo y para la resolución de dificultades de diferente naturaleza (lingüística, metodológica, teórica, etc.). Buscan espacios de formación continua como el proyecto FOCOELE para darle continuidad a su formación y capacitación y lo que hemos buscado en estos últimos años ha sido trabajar con el español “*não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados, conhecimentos e valores*” (BRASIL, 2006, p. 131). Así, se ha intentado planificar y desarrollar actividades que contemplan la lengua como “*um instrumento de poder e de transformação social*” (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 139). Para ello, se hace hincapié en que el profesor asuma y desarrolle una postura crítica y reflexiva ante el mundo y ante su propia práctica docente: comprendiendo y poniendo en práctica su papel de educador, asumiendo el compromiso con su propia formación, reconociéndose y actuando como sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y conduciendo a sus alumnos también a esa condición de sujetos autónomos y críticos, en constante (re)construcción.

El curso ofrece nuevas oportunidades en la formación continua de los participantes, ya que desarrollar actividades mediadas por diferentes tecnologías y recursos posibilita la inserción en nuevas prácticas, lo que probablemente incrementa la confianza en el uso de esas herramientas en nuevas propuestas pedagógicas para la educación básica. Azevedo (2000) señala la necesidad de formación del profesor para actuar en los contextos donde la tecnología gana cada vez más espacio. No se trata solo de nuevas prácticas que el profesor necesita conocer y manejar bien, sino de nuevas perspectivas pedagógicas que el docente tiene que incorporar a su quehacer.

Finalmente, cabe remarcar que el proyecto cumple un papel importante también en la formación y práctica de los profesores coordinadores y alumnos de la carrera de Letras. Se debe destacar aun la

articulación que el proyecto hace entre enseñanza, investigación y extensión, los tres pilares de la universidad brasileña, ya que abarca prácticas de enseñanza-aprendizaje, producción de conocimiento sobre la formación continua de profesores de ELE en Brasil, a través de textos publicados, participaciones en eventos, etc., y una importante y necesaria conexión entre la universidad y la comunidad en que se están formando los alumnos/futuros ciudadanos, pues, a medida que los profesores se actualizan y protagonizan nuevas propuestas pedagógicas, con el uso de herramientas y recursos tecnológicos, pasan a tener un conocimiento y una postura crítica y creativa ante la enseñanza, la literacidad, la inclusión social y digital y la sociedad en general.

Referencias

AZEVEDO, W. *Panorama atual da educação a distância no Brasil*. Disponible en: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panoread.html>>. Accedido el: 02/03/2011.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17/03/2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Accedido el: 17/03/2011.

CABERO ALMENARA, J. La formación virtual. In: PÉREZ, R. (Coord.). *Redes, multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2000.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. En: SOTO, U.; MAYRINK, M.; GREGOLIN, I. *Linguagem, educação e virtualidade*. Experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Saberes em diálogo: a formação continuada de professores de espanhol na Universidade Federal Fluminense

Luciana Maria Almeida de Freitas
UFF

RESUMO

Este artigo visa a apresentar o curso *Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades para o ensino*, realizado entre 2010 e 2011, na Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ). Integrante do projeto *Saberes em Diálogo*, aprovado pelo MEC em um aviso de chamamento público para a Formação Continuada da Educação Básica, o curso foi organizado em três módulos e se baseou na concepção dialógico-enunciativa de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009; MAINGUENEAU, 1997; 2002) e nos estudos sobre o trabalho docente (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; 2005; MACHADO, 2004; DAHER; SANT'ANNA, 2009; 2010).

Introdução

O presente artigo busca apresentar e analisar os pressupostos do curso *Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades para o ensino*, realizado entre 2010 e 2011, na Universidade Federal Fluminense, localizada no município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro.

O curso fazia parte do projeto institucional *Saberes em Diálogo*, aprovado pelo MEC em 2010 em um aviso de chamamento público para a Formação Continuada da Educação Básica.

A seguir, são desenvolvidas três seções: a primeira, com a apresentação do projeto institucional; a segunda, com a descrição do curso de formação continuada para docentes de língua espanhola e a discussão do seu marco teórico; e a terceira, com as considerações finais.

O projeto institucional

Em fevereiro de 2010, o Ministério da Educação publicou um aviso de chamamento público para a Formação Continuada da Educação Básica. O edital em questão foi proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e integra o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Almejava receber projetos institucionais de universidades da Rede com, no mínimo, três dentre dezoito áreas, em sua maioria com recorte temático.¹

A Universidade Federal Fluminense apresentou o projeto *Saberes em Diálogo*,² que foi aprovado pelo MEC e teve quatro subprojetos postos em prática: *Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades para o ensino* (Niterói); *Formação Continuada de Professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio do Noroeste Fluminense: articulações entre*

¹ Eram elas: Desenvolvimento e/ou consolidação de novas metodologias articuladas aos componentes curriculares e temas transversais no ensino fundamental e médio; Ensino médio: ciência, cultura e trabalho; Ensino médio magistério e formação de professores; Educação de crianças de zero a cinco anos em estabelecimentos educacionais; Mediadores de leitura; Gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Avaliação institucional da escola; Avaliação da aprendizagem; Relações étnico-raciais e diversidade no ambiente escolar; Cultura e História dos Povos Indígenas; Educação para as Relações étnico-raciais; Diversidade no Ambiente Escolar; Educação e direitos humanos; Gênero e orientação sexual; Educação Ambiental; O atendimento educacional especializado - AEE; Inclusão digital e os recursos de tecnologia assistida; Educação Integral.

² A coordenação institucional ficou sob a responsabilidade das Profas. Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves e Luciana Maria Almeida de Freitas.

matemática, metodologias do ensino de matemática e a prática pedagógica (Santo Antônio de Pádua); *Abordagens para Matemática no Ensino Fundamental: um programa para formação continuada de professores* (Niterói); *Formação Continuada de Professores – desafios da prática* (Niterói).

Na proposta da UFF, todos os cursos organizavam-se em módulos independentes, com carga horária de 30 a 90h. Ao concluir um módulo, o professor formando recebia um certificado de extensão e a realização de mais de um módulo do mesmo curso, com uma carga horária mínima de 140h, conferia ao cursista um certificado de aperfeiçoamento. Para permitir a presença dos docentes, todas as aulas eram aos sábados.

O projeto visava a proporcionar ao professor em formação continuada um espaço de reflexão voltado para a construção de um coletivo de trabalho que buscasse conjugar saberes práticos e saberes acadêmicos, num esforço de valorizar o papel do docente como produtor de conhecimento sobre o seu próprio trabalho.

Aos professores cursistas, todos eles oriundos das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro, buscava-se oferecer a possibilidade de conhecer ou rever, refletir e discutir questões de ordem teórico-metodológicas relativas ao ensino das diferentes disciplinas contempladas. Além disso, deveriam elaborar o planejamento e executar um projeto de pesquisa e prática de ensino a ser aplicado em suas turmas e discutido com o coletivo de professores. Esse projeto deveria ser adequado a interesses e necessidades da faixa etária à qual se destinava e propiciar o desenvolvimento de práticas que permitissem não só a aprendizagem da disciplina, como também o fortalecimento e o amadurecimento das relações indivíduo/grupo. Finalmente, objetivava que fossem revistos e reelaborados itens do projeto político pedagógico de sua escola, a fim de incluir novas formas de compreensão da função do ensino das diferentes disciplinas naquele espaço educativo, ocupando o papel de elaborador dessa norma de seu trabalho.

Quanto aos alunos da Educação Básica, cujos docentes encontravam-se em formação continuada, esperava-se que estes pudessem vir a auxiliá-los a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, ou características individuais e sociais. Também se esperava que pudessem

compreender e valorizar um posicionamento ético e respeitoso diante de outras formas de pensar, crer, avaliar, desenvolver diferentes competências que lhes permitissem compreender a produção de conhecimento nas diferentes disciplinas, bem como desenvolver ferramentas para sua construção enquanto sujeito e cidadão e para sua profissionalização.

Com relação aos avanços na área de ensino, esperava-se que o professor em formação continuada compreendesse que as práticas investigativas inseridas em sua prática docente poderiam propiciar um ambiente de aprimoramento profissional e de produção de alternativas pedagógicas para o ensino e que percebesse a importância de buscar soluções para as necessidades presentes no processo de aprendizagem escolar, sob a forma de atividades colaborativas e de trabalho em grupo. No que diz respeito ao professor formador, que pudesse reformular suas práticas de formação de professores em virtude da interação com os saberes da experiência na escola.

Ainda almejava-se que o Projeto Pedagógico aumentasse a capacidade de interação entre as áreas do conhecimento presentes na escola, articulando, cada vez mais, propostas pedagógicas interdisciplinares, e que fosse um mobilizador para um permanente repensar das questões relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica no espaço escolar.

Esperava-se, também, que os professores em formação e os professores formadores participassem de eventos acadêmicos, divulgando experiências e resultados do trabalho desenvolvido com o projeto, alargando os espaços de discussão sobre educação pública e formação inicial e continuada de professores, e que a interação promovida entre universidade e escola proporcionasse uma reformulação de saberes acadêmicos e saberes da experiência, com resultados positivos na qualidade da educação básica e superior.

A partir de tais propostas, os subprojetos foram construídos. A seguir, será abordada a perspectiva sobre a qual se formulou o conjunto de módulos dirigido a docentes de espanhol.

O subprojeto de espanhol

Intitulado *Formação Continuada de Professores de Espanhol do Ensino Básico: articulações entre tendências teórico-metodológicas e atividades*

para o ensino,³ o subprojeto visava a proporcionar ao professor de espanhol, em formação continuada, elementos para conhecer ou rever, refletir e discutir questões de ordem teórico-metodológicas relativas ao ensino do espanhol como língua estrangeira; elaborar planejamento e executar atividades voltadas para esse segmento específico, a serem aplicadas em suas turmas e discutidas com o coletivo do grupo de professores; e rever e reelaborar item(ns) do projeto político pedagógico de sua escola, com o objetivo de incluir novos modos de compreensão da função do ensino de espanhol naquele espaço educativo, ocupando o papel de elaborador dessa norma de seu trabalho.

Com a participação de professores formadores da Universidade Federal Fluminense (UFF),⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),⁵ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),⁶ Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro (CTUR-UFRRJ)⁷ e do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ),⁸ a composição desse corpo docente já indicava uma aproximação entre escolas e universidades e se coadunava com a proposta de diálogo de saberes do projeto institucional.

A oferta do curso de espanhol tinha como propulsor imediato a Lei Federal 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e a faculta nos anos finais do Ensino Fundamental, cujo prazo de implementação terminou em agosto de 2010.

Houve algumas iniciativas do governo federal em prol do ensino de língua espanhola desde a promulgação da Lei 11.161: a publicação, em 2006, das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) com um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de Língua Estrangeira” e outro

³ Coordenado pelas Profas. Dras. Del Carmen Daher e Luciana Maria Almeida de Freitas.

⁴ Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens, Dra. Del Carmen Daher, Dr. Paulo Antonio Pinheiro Correa e Dr. Xoán Carlos Lagares.

⁵ Dra. Vera Lúcia de Albuquerque Sant’Anna.

⁶ Dr. Antonio Francisco de Andrade Júnior.

⁷ Me. Renato Pazos Vazquez.

⁸ Dra. Maria Cristina Giorgi.

dedicado especificamente aos “Conhecimentos de Espanhol”; a distribuição, por parte do MEC, em 2006, de materiais (um livro didático, uma gramática, um dicionário bilingue e um dicionário monolíngue) que foram encaminhados às escolas públicas que manifestaram seu interesse em implantar o espanhol ou que já haviam integrado esse idioma em sua grade curricular; o aumento de vagas para docentes de espanhol nas universidades públicas de diversos estados com o propósito de ampliar a capacidade de formação de professores para atuar na Educação Básica; a inclusão das línguas estrangeiras (inglês e espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos finais do Ensino Fundamental (2011) e para o Ensino Médio (2012). Esse contexto vem provocando um incremento na demanda pelos estudos da língua espanhola em todos os níveis, levando muitas instituições de ensino superior, públicas e privadas, que não incluíam a língua espanhola em seus currículos, a oferecer essa disciplina na carreira de Letras ou como matéria complementar em outras habilitações. Em função das exigências de titulação do corpo docente das universidades brasileiras pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, houve significativo e imediato crescimento da demanda de estudos de pós-graduação nas especialidades de língua espanhola e suas literaturas. Hoje, um grande número de instituições brasileiras de ensino superior oferece o curso de Letras na habilitação Português/Espanhol, e muitas incluem a possibilidade de estudos de pós-graduação *stricto e lato sensu* nas especialidades mencionadas.

Em relação à formação continuada de professores, várias universidades e associações oferecem, desde a década de 1980, cursos que possibilitam aos docentes aprofundamento de metodologias, de seleção e preparação de materiais didáticos, do uso de novas tecnologias, dos conteúdos das OCEM, dentre outras questões. No entanto, o aviso de chamamento público para a Formação Continuada da Educação Básica publicado em fevereiro de 2010 foi a primeira oportunidade de que se tem notícia de oferta de cursos de formação continuada para professores de espanhol com financiamento integral do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O curso da UFF foi organizado em três módulos, o primeiro com 60h e os dois seguintes com 90h. Cada um deles era composto por duas disciplinas, todas elas pensadas a partir das questões priorizadas nos documentos norteadores da Educação Básica – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

(BRASIL, 2006) – e de um levantamento informal da demanda de professores das redes. Assim sendo, os módulos e componentes curriculares foram os seguintes:

MÓDULO I (2010/2 e 2011/1):

1. Tendências/paradigmas dos estudos da linguagem e as metodologias do ensino de línguas estrangeiras (30h)

Ementa: Paradigmas científicos. As concepções de linguagem desde o nascimento da Linguística. A história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras. Bases teóricas de linguagem e de ensino dos métodos de ensino. Diálogo entre as concepções de linguagem e as metodologias de ensino de línguas estrangeiras.

Professor: Dr. Xoán Carlos Lagares (UFF)

2. Os PCN, as OCEM e o trabalho do professor de espanhol (30h)

Ementa: O histórico da construção dos PCN e das OCEM. Bases teórico-metodológicas dos documentos e suas propostas para o ensino de espanhol. Os PCN e as OCEM como documentos que prescrevem o trabalho do professor.

Professor: Dr. Paulo Antonio Pinheiro Correa (UFF)

MÓDULO II (2011/1):

1. O livro didático de espanhol: reflexão e avaliação crítica (45 h)

Ementa: Conceito de livro didático e de material didático. O manual do professor como escrito que prescreve o trabalho docente. Propostas de análise de material didático. O PNLD e o livro didático no Brasil.

Professoras: Dr^a. Del Carmen Daher (UFF) e Dr^a. Vera Sant'Anna (UERJ)

2. A leitura: perspectivas teóricas e seu papel no ensino de espanhol (45 h)

Ementa: Concepções de linguagem e concepções de leitura. O ensino da leitura em língua estrangeira. O PCN e o ensino da leitura. Estratégias de leitura. Formulação de atividades de leitura.

Professores: Me. Renato Pazos Vazquez (CTUR-UFFRJ) e Dr^a. Maria Cristina Giorgi (CEFET-RJ)

MÓDULO III (2011/2):

1. Planejamento, produção de material didático e avaliação I (45 h)

Ementa: Planejamento didático para espanhol no Ensino Básico. Bases teórico-metodológicas do planejamento didático. Produção de material didático de espanhol para a escola. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem de espanhol.

Professores: Dr^a. Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Dr. Antonio Francisco de Andrade Junior (UFRJ)

2. Planejamento, produção de material didático e avaliação II (45 h)

Ementa: A prática de planejamento, produção de material didático e instrumentos de avaliação para a aula de espanhol no ensino básico.

Professores: Dr^a. Dayala Paiva de Medeiros Vargens e Dr. Antonio Francisco de Andrade Junior (UFRJ)

O curso foi amplamente divulgado, tanto pela Secretaria de Estado de Educação, quanto pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ e, ainda, em listas de discussão da área. Dessa forma, para cada módulo houve mais de 100 inscrições, das quais 40 foram selecionadas de acordo com critérios estipulados: ser professor efetivo ou temporário da rede pública de ensino básico e ordem de chegada da inscrição.

Os módulos contavam com 75% da carga horária presencial e 25% destinada à aplicação, pelos professores em formação continuada, de atividades, em sua escola, que estabelecessem uma relação com as questões discutidas no curso. Assim, ao mesmo tempo em que se realizava a formação continuada, criava-se uma estratégia que possibilitasse a intervenção imediata no ambiente escolar.

As aulas tinham como ênfase a discussão de textos teóricos de naturezas diversas, de acordo com os componentes curriculares de cada disciplina, buscando envolver os estudos de linguagem, especialmente em sua vertente dialógico-enunciativa (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV, 2009; MAINGUENEAU, 1997; 2002) e os estudos sobre o trabalho docente (AMIGUES, 2003; FAÏTA, 2003; 2005; MACHADO, 2004; DAHER; SANT'ANNA, 2009; 2010). Buscava-se, também, a

incorporação de experiências dos professores, valorizando os saberes da experiência em diálogo com os saberes acadêmicos. Além disso, estimulava-se a elaboração de materiais didáticos que pudessem ser partilhados com os colegas da escola ou até de outros estabelecimentos escolares, objetivando uma divulgação mais ampliada das questões abordadas nas aulas.

A avaliação dos professores em formação continuada se dava por meio da análise dos projetos de pesquisa e prática de ensino elaborados e aplicados em suas próprias turmas e discutidos com o coletivo de professores. Também foram utilizados mecanismos de avaliação formativa, com o acompanhamento da presença e da participação de cada docente em formação, além de apresentações orais no grupo, bem como de textos produzidos a partir de leituras e debates no decorrer dos módulos. Finalmente, se fazia um balanço conjunto sobre o acúmulo propiciado em cada módulo.

Conforme dito anteriormente, o subprojeto de espanhol fundou-se, por um lado, na concepção dialógico-enunciativa de linguagem e, por outro, na abordagem ergológica do trabalho.

O Círculo de Bakhtin, em lugar de considerar a língua como um fenômeno abstrato, direcionou seus estudos ao enunciado concreto como a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Seus membros fundaram as bases de uma teoria da enunciação que se opunha às análises centradas no ato de fala individual, no subjetivismo idealista, ou no sistema linguístico e no objetivismo abstrato (VOLOSHINOV, 2009). Uma de suas principais preocupações era estabelecer a relação entre linguagem e sociedade: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

O princípio que caracteriza fundamentalmente a concepção bakhtiniana de linguagem é o dialogismo. Na perspectiva do Círculo, o dialogismo pressupõe que todos os enunciados estão intrinsecamente relacionados. Para explicá-lo, Bakhtin (2003, p. 289) recorre a uma metáfora que sintetiza boa parte da sua teoria. Trata-se da analogia entre os enunciados e os elos de uma cadeia: “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Assim, os enunciados se relacionam de maneira direta ou indireta, posto que estão em diálogo constitutivo, seja com os que lhes são anteriores ou os subsequentes. Nas investigações que incorporam

essa concepção de enunciado, o objeto de estudo é aquilo que os une através do modo de enunciação. Por sua vez, segundo a perspectiva enunciativa, todo enunciado está ancorado a uma situação de enunciação, um EU-TU-AQUI-AGORA. Por isso, o enunciado é sempre assumido por um sujeito, interativo e contextualizado (MAINGUENEAU, 2002).

Segundo essa orientação teórica mais ampla dos estudos da linguagem, entende-se que devem ser incluídos nas atividades de ensino elementos relativos à natureza da interação, aos gêneros do discurso, à interdiscursividade, à intertextualidade e à heterogeneidade,⁹ entre outros.

Além dessa orientação teórica mais ampla relativa aos estudos da linguagem, entendemos também que oferecer formação continuada é lançar um olhar sobre a atividade docente, o que nos remete a disciplinas que têm como objeto a análise de situações de trabalho, como a Ergologia (SCHWARTZ, 1997).

A abordagem ergológica (SCHWARTZ, *op. cit.*) propõe uma nova abordagem do objeto trabalho, um estudo das atividades humanas que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Um de seus fundamentos é o dispositivo de três pólos, segundo o qual ocorre uma dinâmica entre esses elementos centrais: o primeiro é o pólo das disciplinas acadêmicas, com seus conceitos, métodos e formulações; o segundo é o das forças de convocação e reconvocação, que são os saberes gerados nas atividades pelos trabalhadores que constroem saberes investidos nas ações e respostas às prescrições; o terceiro é o da disciplina ergológica, com suas exigências éticas e epistemológicas com relação à análise do trabalho.

A Ergologia partiu de conceitos da Ergonomia situada (SCHWARTZ, 2000), que estabelece a distinção entre a tarefa ou trabalho prescrito – normas e procedimentos que devem ser reproduzidos na situação de trabalho – e a atividade ou trabalho realizado – aquilo que o trabalhador efetivamente faz para dar conta da sua tarefa.

Reformulando tais conceitos ergonômicos, a concepção ergológica entende que o elemento universal no trabalho é o debate de normas

⁹ Daher e Sant'Anna (2002) fazem tal observação no âmbito específico das atividades de compreensão leitora, mas entendemos que tais elementos podem ser extrapolados a interações orais e produções escritas.

(normas antecedentes e renormalizações).

Para Schwartz, as normas antecedentes abarcam as prescrições, mas vão além delas, pois não se restringem à sua dimensão impositiva, do que é determinado exteriormente ao trabalhador. Elas são construções históricas que vão de elementos mais específicos, como as prescrições particulares para a realização do trabalho de um operador, aos mais amplos, como os políticos, econômicos e sociais. Incluem, portanto, os conceitos, os saberes científicos e técnicos, as aquisições da inteligência e experiência coletivas, as redes de poder e de autoridade, os valores do bem comum (SCHWARTZ, 2002a; ALVAREZ; TELLES, 2004).

Essas normas antecedentes são renormalizadas durante a atividade, pois o trabalhador, com suas experiências e valores, com sua capacidade crítica e reflexiva, institui a sua maneira de realizar o que lhe foi prescrito. Na atividade, o trabalhador faz **uso de si**, ou seja, renormaliza as normas antecedentes criando a sua parte, mesmo que seja aparentemente minúscula, de forma a singularizar a atividade.

Dentro dessa visão, a formação do trabalhador, seja a inicial ou a continuada, faz parte das normas antecedentes do trabalho do professor, considerando que elas incluem tudo o que é prévio à atividade, inclusive os documentos oficiais e institucionais, a produção científica que se relaciona com a sua prática, o que circula em nossa sociedade como característico do trabalho do professor. Esse conjunto de saberes é renormalizado pelo professor em sua atividade. É importante ressaltar que não se está considerando como trabalho docente somente o momento da aula. Esta seria uma visão muito reduzida da atividade de ensino, que requer uma preparação prévia, uma avaliação posterior, uma série de atividades externas à escola e uma constante recapacitação, compreendida não apenas como formação continuada, mas também como uma reflexão sobre sua própria atuação e sobre o mundo.

A renormalização é constitutiva de qualquer atividade, mas se o trabalhador tem consciência desse processo e reflete sobre sua prática, saberá melhor articular os conceitos e técnicas aprendidas com as situações singulares que exigem adaptações e transformações desses instrumentos. Esse é o que Schwartz (1998) considera um dos ingredientes da competência no trabalho.

Aqui, há um forte ponto de contato com as propostas dos PCN (BRASIL, 1998), especialmente no documento de língua estrangeira, que,

a partir de uma perspectiva sociointeracional de linguagem e de ensino, pressupõe um professor que reflita sobre seu trabalho e cuja formação continuada tenha relação com práticas de pesquisa, como, por exemplo, a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, propostas que embasam o projeto de ensino que todo docente envolvido no curso oferecido pela UFF/MEC deveria realizar.

Segundo Freitas (2004), a formação de trabalhadores é uma questão que está presente no próprio nascimento da Ergologia, disciplina que é fruto do desconforto intelectual de Schwartz (2002b) durante um processo de reformulação dos cursos de formação continuada da Universidade de Grenoble. Assim, trata-se de uma questão central para a disciplina ergológica, que vê a relação entre a formação/construção de saberes formais e o trabalho como um movimento permanente de dupla antecipação. O ensino acadêmico significa apenas uma face da formação profissional; a outra face é a constatação de que os estudos acadêmicos não dão conta da atividade, já que cada situação de trabalho tem suas singularidades e renormalizações, reformulando e reconstruindo os saberes formais adquiridos. Assim sendo, o saber acadêmico antecipa a experiência no trabalho e o saber da experiência antecipa a atividade dos formadores, em um diálogo que deve ser permanente. Constata-se, portanto, a impossibilidade constitutiva da antecipação plena do trabalho durante a formação e é fundamental que o formador tenha essa consciência (FREITAS, 2006).

Para o caso do curso de formação continuada oferecido pela UFF, tais princípios teóricos se manifestavam numa concepção de prática docente que valorizava os saberes construídos em atividade pelos professores em formação, todos eles atuando efetivamente na Educação Básica. Tais saberes foram considerados não apenas para o curso, mas também contribuíram para a prática de formação inicial dos professores formadores, quase todos eles docentes de disciplinas da licenciatura.

A formulação da Ergologia teve também como um de seus principais pontos de partida a noção de Comunidade Científica Ampliada criada por Ivar Oddone e seus colaboradores. Oddone, um médico italiano, integrou um grupo de operários, cientistas, trabalhadores, estudantes e sindicalistas, reunidos na Bolsa de Trabalho de Turim, e criou uma concepção de pesquisa cuja proposta é congregar os saberes formais dos cientistas e os informais dos trabalhadores. Constituem-se, então,

essas comunidades científicas ampliadas para produção de saberes sobre o trabalho (SCHWARTZ, 2000), saberes marcados por essa confluência entre os que experimentam o trabalho vivo e os que formulam os saberes teóricos sobre ele. Na Ergologia, a constituição de Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAP) é elemento fundamental para a produção de conhecimento sobre o trabalho. O curso oferecido pela UFF organizou um coletivo de trabalho que se assemelhou às CAPs. Embora não tenha sido campo de uma pesquisa formal, o espaço de trocas configurado entre os saberes da experiência e os saberes acadêmicos conformou o que podemos designar de uma “comunidade ampliada”.

Considerações finais

A experiência desenvolvida ao longo do período do curso para professores de espanhol nos fez refletir sobre algumas questões relativas tanto à formação continuada, quanto à inicial.

Em primeiro lugar, demonstrou a relevância de discussões a respeito da atividade como retrabalho das normas antecedentes. Em uma situação de trabalho repleta de precariedades de todas as naturezas, como é a atividade em escolas públicas, a consciência de que a recriação é constitutiva da atividade é um importante elemento de conscientização do trabalhador e de valorização do seu trabalho.

Em segundo lugar, marca a necessidade da abordagem, desde o início da licenciatura, dos problemas relativos à prática docente em distintos espaços. Conforme aponta Freitas (2010), a presença de estudantes atuando como professores nos cursos livres é significativa. Muitos deles iniciam suas atividades de trabalho nessas instituições antes mesmo de começarem, na graduação, a discutir mais intensamente os problemas da prática docente. Portanto, essa experiência profissional precoce assume uma forte função formadora e pode levar à cristalização de crenças presentes em nossa sociedade, como a de que não se aprende língua estrangeira na escola, de que os cursos livres são melhores e de que é válido tentar reproduzir no ensino básico o que se faz nos cursos livres.

Em terceiro lugar, reforça a importância de discussões, na graduação, relativas a questões políticas como: condições de trabalho, salário, leis e decretos sobre o ensino de espanhol, papel da língua estrangeira na escola, entre outras.

Existe uma relação intrínseca entre tais problemas e a prática docente, pois qualquer atividade de trabalho possui historicidade e relaciona-se com o AQUI-AGORA. Dessa forma, é infactível pensar a prática desconsiderando o meio onde ela está instituída e os sujeitos com ela envolvidos.

Referências

ALVAREZ, D.; TELLES, A. L. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. *et al.* (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, Aix-Marseille, hors-série 1, p. 5-16, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao>>. Acesso em 07/08/2005.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 11/02/2010.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Espanhol ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Do otium cum dignitate dos cursos de Letras à formação de professores de línguas. In: DAHER, D. C.; GIORGI, M. C.; RODRIGUES, I. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Claraluz, 2009.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista Hispanista*. Niterói, n.11, 2002. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo95esp.htm>>. Acesso em: 08/03/2006.

FAÏTA, D. *Análise dialógica da atividade profissional*. Trad. M. B. França, M. G. Di Fanti e M. Moura Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyses des activités enseignantes. *Skholê*, Aix-Marseille, hors-série 1, p. 17-23, 2003.

FREITAS, L. M. A. *Espanhol para o turismo: o trabalho dos agentes de viagens*. Dissertação (Mestrado.) - UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

FREITAS, L. M. A. Ensino de línguas estrangeiras para formação profissional: contribuições da abordagem ergológica e do dialogismo. *Intercâmbio*, v. XV, 2006.

FREITAS, L. M. A. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise de discurso*. Trad. F. Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. D. Rocha e M. C. Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaisances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 65, dez 1998.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul/dez 2000.

SCHWARTZ, Y. Disciplina epistêmica disciplina ergológica – Paideia e Politeia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1 (37), p. 126-149, jan/abr 2002a.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Ed.). *Linguagem e trabalho* – construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2002b.

VOLOSHINOV, V. N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Trad. T. Bubnova. Buenos Aires: Godot, 2009.

La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social¹

Natalia Labella-Sánchez
IFRS – *Campus* Porto Alegre

RESUMEN

La educación de jóvenes y adultos (EJA) es un contexto de enseñanza que impone distintos retos tanto para los educadores como para los estudiantes. Marcadamente, los alumnos de la EJA son el resultado de la exclusión social que los apartó de la escuela en algún momento de su historia personal. Para muchos, la exclusión forma parte de su vida desde siempre y, a veces, la escuela es uno de los pocos caminos de orientación, educación e inserción social. Este texto objetiva compartir experiencias docentes y reflexiones sobre la enseñanza de español específicamente a estudiantes en situación de alta vulnerabilidad social.

¹ Las reflexiones y experiencias docentes relacionadas en este texto se basan en el trabajo realizado en una escuela municipal de Porto Alegre (E.M.E.F Porto Alegre). Agradezco a todos los profesores y funcionarios de la escuela por la oportunidad de vivir momentos de intenso aprendizaje y, en especial, al Prof^o César Augusto Ferrari (EPA-SMED-PPGEA/UFRGS), compañero de trabajos interdisciplinarios y de muchos momentos de reflexión pedagógica, y a la Prof^a Míriam Lemos, Coordinadora Pedagógica durante mi pasaje por la EPA, que siempre apoyó y valoró las diferentes actividades desarrolladas.

Introducción

Reflexionar sobre la importancia del idioma español en la educación de jóvenes y adultos (EJA) es siempre bastante desafiador. Todo empieza ya en los cursos de formación inicial del futuro profesor de español, en el profesorado de Letras. Normalmente, a lo largo de la carrera nos dedicamos a la lectura, estudio y discusión sobre el contexto de la educación básica regular. Se estudian documentos y textos relacionados a la enseñanza del español en la enseñanza fundamental y media. Sin embargo, son raras las instituciones que incluyen, en las asignaturas de metodología y práctica de enseñanza, contenidos, reflexiones y discusiones sobre el español en los contextos educativos de la EJA.

Cuando el estudiante concluye el profesorado, se supone que está habilitado a dar clases de español en los diferentes niveles de enseñanza pública o privada: fundamental y media (sea en la educación básica regular o en la educación de jóvenes y adultos), cursillos libres, preparatorios para la selectividad, cursos técnicos, entre otros. El profesor de español tiene un sinnúmero de lugares en los que puede actuar, pero una pregunta que tenemos que hacernos a menudo, como educadores, es hasta qué punto estamos preparados para todo ello. Y si llegamos a la conclusión de que no estamos, ¿qué caminos podemos seguir para actualizarnos?

Cada uno de esos niveles de enseñanza tiene sus peculiaridades, sus características y sus retos, pero la educación de jóvenes y adultos se da en un contexto bastante especial. La EJA se caracteriza fundamentalmente por congregar estudiantes que, por diferentes razones, no pudieron concluir sus estudios en el tiempo considerado regular o simplemente nunca tuvieron la oportunidad de entrar en una sala de clase.

Los motivos son los más variados, pero casi siempre están relacionados a dificultades socioeconómicas que apartan anualmente a miles de estudiantes de las salas de clase brasileñas. Otras veces, la culpable es una supuesta dificultad de aprendizaje que es responsable por sucesivas reprobaciones. Casi siempre los motivos aquí apuntados caminan juntos. Frente a eso, es muy común encontrar en los grupos de la EJA a un público heterogéneo, con diferentes edades y con las más diversas experiencias y vivencias de mundo.

Se podría hablar largamente sobre dificultades de aprendizaje, ejemplificar de distintas maneras cómo ciertas condiciones socioeconómicas

apartan a esos estudiantes de la sala de clase, explorar toda la cuestión de la inclusión (o la difícil inclusión) del idioma español en los currículos de EJA, etc. Sin embargo, el objetivo de este texto es más específico: ¿de qué manera enseñar el español a jóvenes y adultos en situación de alta vulnerabilidad social?

En verdad, no hay una respuesta específica para esa pregunta. Lo que hay son caminos posibles y el interés en compartir, de forma reflexiva, algunas experiencias al respecto. Como toda experiencia se vive en primera persona y considerando, según Freire (1996), que “no hay docencia sin *discencia*” en la reflexión crítica sobre la práctica, les pido permiso para, a continuación, escribirles en primera persona.

Una escuela municipal en Porto Alegre

Si el contexto “socio-humano” de la EJA ya es, por sí mismo, algo complejo, trabajar en escuelas que atienden específicamente a un público considerado de alta vulnerabilidad social, lo hace más especial. Para ser más específica, me refiero a una escuela municipal en la ciudad de Porto Alegre, la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Porto Alegre, cariñosamente llamada de EPA por estudiantes y educadores.² La EPA atiende prioritariamente a jóvenes y adultos que viven en las calles y plazas de la ciudad, en albergues nocturnos, en casas de convivencia y en las villas miseria cercanas a la escuela. Para muchos de esos estudiantes, la EPA es el único lugar estructurado que conocen y, por eso, también forma parte de su aprendizaje cotidiano la construcción social y escolar de reglas de convivencia, respeto a los demás y a sí mismo, y la valoración de sí y del prójimo. Lo que normalmente los individuos desarrollan en el seno de su familia, sea esa familia estructurada o no, muchos de esos estudiantes lo desarrollan en la calle o en otros lugares que los acogen.

La inserción social es el eje organizador de las asignaturas de la EPA y su base es la Filosofía Pedagógica de Paulo Freire, reflejada en una

² En <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/historia.html>> se puede acceder a más informaciones sobre la historia de la EPA, desde la época en que era una Escuela Abierta que buscaba integrar el acogimiento de niños y adolescentes que vivían en las calles y la construcción de una metodología de trabajo propia.

educación basada en las prácticas participativas y democráticas. El currículo de la EPA y la planificación de las clases tienen como objetivos: a) contribuir para la formación del estudiante independientemente del lugar que ocupe en la sociedad; b) garantizar el derecho de que los estudiantes vivan variadas experiencias, más allá de aquellas vividas en las calles, albergues, casas de convivencia o viviendas precarias; c) posibilitar reflexiones diarias sobre su lugar en el mundo, sobre el otro y sobre sí mismo, en busca de transformación (LABELLA-SÁNCHEZ; MARTINEZ, 2010).

Es importante aclarar que la EPA no se caracteriza solo como un espacio de política asistencial que ofrece una ducha caliente, ropa limpia y comida. No es que eso no sea importante, pero la placa de cerámica hecha por uno de los estudiantes y colgada junto al portón de entrada de la escuela es muy clara: “*EPA, um lugar para estudar*”.

Trabajar con ese público, planificar materiales e impartir clases a estudiantes con dichas condiciones sociales fue uno de los desafíos más interesantes que he vivido como profesora. Todos mis años de estudios, toda mi experiencia acumulada y muchos de los “puertos seguros” que yo había construido a lo largo de 13 años de docencia tuvieron que ser (re)visitados con muchísima intensidad. Para Freire (1988, p. 12), identificarse con los estudiantes sin la pérdida de nuestra individualidad y estar “conscientes de [nuestras] propias limitaciones y de los riesgos y desafíos presentes en la calle y en la sociedad” es inherente a todo el trabajo educativo que se desee desarrollar con estudiantes oriundos de esa realidad de vida.

La EPA tiene una estructura pedagógica preparada para recibir a esos estudiantes, pero eso no siempre garantiza la adaptación de un profesor a una escuela que atiende a un público tan específico. Frente a esa nueva realidad, las palabras clave de mi proceso de inserción en la EPA fueron profesionalismo, desacomodo, observación, comprensión y flexibilidad. Nuevamente en Freire (1996), en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, encontré algunas consideraciones esenciales para reflexionar sobre mi actuación docente junto a esos jóvenes y adultos. Aunque el libro tenga como objetivo proponer reflexiones sobre la práctica educativa en favor de la autonomía del estudiante, también permite al profesor –eterno aprendiz– reflexionar sobre su formación y actuación docente.

Freire (1996) pone de relieve que enseñar exige: riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; reflexión crítica

sobre la práctica; conciencia de lo inacabado; buenos criterios; aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; convicción de que los cambios son posibles; curiosidad; comprometimiento; disponibilidad para el diálogo; comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; saber escuchar; querer bien a los educandos. Actuar como educador(a) considerando esos aspectos no significa ser padre o madre de esos estudiantes, ni mucho menos sentir lástima frente a la difícil realidad en la que viven. Tiene que ver con una educación interesada en transformación individual, colectiva y, por lo tanto, social.

La organización de los ciclos de aprendizaje en la EJA de las escuelas municipales de Porto Alegre y el español en el currículo de la EPA

Las escuelas municipales de Porto Alegre organizan su enseñanza por ciclos de aprendizaje.³ En la educación de jóvenes y adultos, esos ciclos están planteados de la siguiente forma:

TOTALIDADES INICIALES		
Totalidad 1 (T.1)	Totalidad 2 (T.2)	Totalidad 3 (T.3)
corresponde aproximadamente al 1 ^{er} y parte del 2 ^o año	corresponde aproximadamente a parte del 2 ^o y 3 ^{er} año	corresponde aproximadamente a parte del 3 ^{er} y 4 ^o año
TOTALIDADES FINALES		
Totalidad 4 (T.4)	Totalidad 5 (T.5)	Totalidad 6 (T.6)
corresponde aproximadamente al 5 ^o y parte del 6 ^o año	corresponde aproximadamente a parte del 6 ^o y 7 ^o año	Corresponde aproximadamente a parte del 7 ^o y 8 ^o año

³ Para saber más sobre los ciclos de aprendizaje, consulten PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

El idioma español forma parte del currículo de las Totalidades Finales de la EPA desde 2009, año de implementación de esas totalidades en la escuela. Hasta finales de 2008, la EPA sólo tenía grupos de Totalidades Iniciales.

Eso fue bastante especial porque me permitió iniciar y estructurar la enseñanza del español en la EPA, es decir, formar parte del comienzo de su historia. Si por una parte esa realidad me daba total libertad para definir los contenidos y escoger y elaborar los materiales didácticos, por otra, no había una historicidad anterior que indicara algún camino previo o conocido.⁴ No había libro didáctico, no había experiencias anteriores acumuladas y, por mi parte, estaba repleta de dudas. Dominaba conocimientos sobre el español, llevaba un considerable bagaje desde diversos contextos de enseñanza, pero la EPA era algo completamente nuevo para mí.

No tenía muy claro el método o la forma de trabajo, no conseguía imaginar un libro didáctico, por ejemplo, que se adaptara a aquel contexto. Eran muchas las preguntas: ¿qué contenidos trabajar con aquel público? ¿Cómo trabajar las primeras clases, en las que normalmente enseñamos cómo presentarse? ¿Qué me iban a decir además del nombre? ¿Me iban a contar dónde vivían? ¿Hablaríamos sobre la familia? Pero, ¿qué familia? ¿Qué temas les interesarían? ¿Qué temáticas podría escoger para trabajar con esos estudiantes? ¿Qué diferencia podría hacer el español en sus vidas?

Lo que yo había hecho con mucha naturalidad hasta aquel momento como profesora ya no me servía mucho. No tenía la mínima idea de cómo lo haría con esos estudiantes.

En ese inicio de tantas inquietudes, encontré algunos rumbos interesantes con el auxilio y orientación de la coordinadora pedagógica y en el intercambio de experiencias con los profesores que ya trabajaban en la escuela. Además, más tarde, leyendo a Freire (1996), me reconocí en el siguiente pasaje:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada

⁴ Antes de mi ingreso en la escuela, los estudiantes habían tenido solamente 3 meses de clases de español con otra profesora, pero no había un archivo de los materiales utilizados.

pela segurança [...].

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 45)

En poco tiempo, descubrí que mucho más productivo que la eterna seguridad es reconocer nuestros límites como docentes y buscar superarlos. Gran parte de mis dudas empezó a disiparse cuando comencé efectivamente a dar clases usando, al principio, un poco de intuición. Luego, los caminos se definieron y la enseñanza del español fue ocupando su espacio junto a los estudiantes.

El español como una forma de hablar de sí y la *radioweb*

Una de mis primeras decisiones como educadora fue que mucho de lo que siempre había hecho con mis otros grupos, lo haría también con los estudiantes de la EPA, pues era necesario partir de algo previo. Dos puntos clave basaron mi actuación inicial: comunicarme todo el tiempo en español y nunca subestimar sus capacidades de comprensión y producción.

Probar los límites de los estudiantes, proponerles actividades más fáciles y otras veces más difíciles, explorar la oralidad en algunos momentos y la producción escrita en otros, me permitió evaluar sus principales facilidades y debilidades. Algo bastante común en los estudiantes de la EJA es que tienen la competencia oral mejor que la escrita, incluso en la lengua materna. Eso se confirmó en las primeras semanas de clase, principalmente con los estudiantes de la T.4, ya que muchos aún presentaban dificultades en su proceso de alfabetización. Eso no llegó a ser un problema, pero no considerarlo podría ser un error.

Pronto me percaté de que las actividades más simples podrían, en verdad, contribuir mucho para el desarrollo no sólo lingüístico, sino también personal de los estudiantes. Así, al inicio del semestre, utilicé un género de texto muy común en el mundo social y muy usado en las clases de español: la ficha de datos personales.

Si para la mayoría de los estudiantes de otros contextos educacionales rellenar una ficha de datos personales es algo conocido e incluso bastante usado en su cotidiano, ese “simple” género no era algo muy conocido de los estudiantes de la T.4, porque raramente tenían la oportunidad de utilizarlo.⁵

La aplicación de la ficha de datos también demostró que los estudiantes sabían decir o escribir su nombre completo, pero si tuvieran que separar nombre y apellido para rellenar la ficha, por ejemplo, tenían duda de cómo hacerlo. La duda era intensificada, principalmente si había dos nombres y dos apellidos.

No olvidemos que, como en ese proceso no hay “docencia sin *discencia*”, cuál no fue mi sorpresa cuando noté que muchos estudiantes ponían la dirección y el teléfono de la escuela. También se notaba una mezcla de satisfacción y vergüenza de poner la dirección del albergue nocturno o de la casa de convivencia, única referencia de algo parecido a una vivienda. O se notaba total naturalidad por parte de algunos estudiantes al escribir: “Dirección: centro”, como quien dice “cualquier calle del centro de la ciudad es mi casa”. O dudas por parte de otros que decían: “en mi comunidad, las calles no tienen nombre”, refiriéndose a la villa miseria donde vivían. ¿Hay respuesta adecuada o correcta para ese ejercicio ante realidades tan distintas? ¿Debería evitar la utilización de determinados géneros de texto sólo porque para los estudiantes esos géneros no forman parte de su cotidiano?

Al mismo tiempo en que yo enseñaba, también aprendía. Les enseñé la diferencia entre nombre y apellido, la relación que hay (¿o habría?) entre los apellidos heredados de un padre y una madre, el vocabulario (dirección, calle, barrio, teléfono). Reflexionamos sobre la utilidad de una ficha de datos personales, dónde y para qué se usa. Pero, sin duda, aprendí más que enseñé. Aprendí que no hay respuestas únicas y que eran muy distintas de las que estaba acostumbrada a oír. A través de una ficha de

⁵ Los estudiantes de la T.5 y T.6 ya presentaban conocimientos más avanzados relativos a ese género de texto, dejando bastante claro el avance de conocimientos entre los tres grupos (T.4, T.5 y T.6).

datos, fue posible reflexionar y explorar el “ser y estar” en el mundo, algo que en otras escuelas, con otros alumnos, no es tan común observar.⁶

Estar atento a esos pequeños detalles es fundamental para permitir la revisión de la forma como se deben trabajar los contenidos. Esa misma ficha de datos personales también permitió las primeras aventuras orales, en que los estudiantes tenían que entrevistarse para descubrir datos de los compañeros.

Además de eso, muchos estudiantes de la T.4, que aún presentaban dificultad para escribir y leer, notaron detalles específicos del español, como el uso del signo de interrogación al principio y al final de las oraciones. Se creó, así, una conciencia del uso y significado de ese signo de puntuación, no sólo en español, sino también en portugués.

Otra actividad bastante común en los primeros meses de clases de español es la producción de textos de presentación en que los estudiantes hablan de sí. ¿Qué saldría de una propuesta parecida? ¿Hablarían de sí? ¿Qué hablarían? En conjunto con la profesora de informática, organizamos un mini proyecto para poder grabar la presentación de los alumnos. Al tener como objetivo la grabación oral de los textos producidos para colgarlos en el sitio de la *radioweb* de la escuela, la actividad recibió otra dimensión. No escribirían solamente para la profesora o para los compañeros. Dejarían registrados su texto y su voz en un lugar público. Es increíble como pequeñas adaptaciones en los objetivos de las actividades pueden cambiar el interés y el ánimo de los estudiantes.

El trabajo fue largo, principalmente con el grupo de la T.4. Lo que tomó una o dos clases en la T.5 y T.6, llevó un mes de trabajo con la T.4. La producción escrita para este grupo era un real desafío y, sumado a eso, las constantes ausencias de los estudiantes de una semana a otra retrasaban la producción del texto. Con los textos ya escritos, se pudieron notar varios avances en los estudiantes de la T.4: 1) alumnos que iban a la clase pero que nunca me habían dicho ni siquiera una palabra, lograron escribir el texto y leerlo (en ese momento les conocí la voz); 2) alumnos

⁶ En muchas escuelas de las periferias brasileñas, con estudiantes constantemente sometidos a la violencia física o social, quizá el profesor enfrente dificultades parecidas. Sin embargo, Freire (1988, p. 27) destaca que esas serias dificultades se multiplican o triplican en el espacio del niño o joven que vive en la calle.

que tenían mucha dificultad para leer en voz alta (incluso en portugués) tuvieron que ensayar mucho y, por lo tanto, leer muchas veces, para poder hacer la grabación; 3) en su presentación fueron incentivados a hablar de gustos personales, verbalizar aquello que les gusta, y para ese público eso es algo muy importante; 4) los estudiantes empezaron a relacionar de manera efectiva las letras a sus sonidos y hacían constantemente la comparación con el portugués.⁷

Según el relato de la profesora de portugués, tras esa actividad los estudiantes de la T.4 empezaron a mezclar el portugués con el español para escribir, pero pronto notaron que lenguas diferentes exigen escrituras diferentes.

No sólo de actividades simples vive el español en una escuela como la EPA: los proyectos interdisciplinarios

A partir del segundo semestre de clases, fue posible desarrollar actividades más complejas con los estudiantes, en un trabajo interdisciplinario con el profesor de geografía y con la colaboración de otras asignaturas también.

Todo empezó durante la planificación de contenidos para el semestre, teniendo como eje la participación de la EPA en un proyecto internacional entre Alemania, Argentina, Brasil y España, denominado “El Ayer en la Actualidad - Actuando para la Democracia”.

El objetivo principal de ese proyecto internacional fue el fortalecimiento de la comprensión de los Derechos Humanos en esos países y reflexionar sobre el sentido de la democracia.⁸ La EPA fue la ejecutora del proyecto en Brasil, bajo la coordinación de la Prof^a Míriam Lemos, una de las fundadoras de la escuela y coordinadora pedagógica de las Totalidades Finales durante la ejecución del proyecto.

Así,

⁷ El resultado de las grabaciones se puede escuchar en: <<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/radioweb.html>>. Accedido el: 18/08/11.

⁸ Para más detalles sobre el proyecto, accedan a <<http://www.intercultural-life.com/docs/Concepto%20E.pdf>> o al sitio <http://coletivoepa.wikispaces.com/file/view/FlyerActingDemocracy_Nani9_sinFondo.pdf>. Accedido el: 18/08/11.

Muitos dos trabalhos realizados na escola durante o semestre foram subsídios ao trabalho dos conceitos que julgamos importantes no trato desse tema.

Um deles surge despreziosamente das conversas em espaços formais e informais entre professores e alunos sobre uma figura curiosa e controversa na história da América Latina: Ernesto Guevara de La Serna, ou simplesmente Che Guevara. A partir do filme “Diários de Motocicleta” (Walter Salles, 2004), a comunidade da escola aventurou-se a seguir os caminhos de Che pela América Latina, em um projeto pedagógico denominado “Con el Che por Latinoamérica”, em paráfrase ao livro de Alberto Granado “Con el Che por Sudamérica”. (MARTINEZ; LEMOS; LABELLA-SÁNCHEZ, 2011, p. 43)

El proyecto interdisciplinario incluyó la planificación, preparación de materiales y clases conjuntas. Otros profesores se interesaron por el proyecto “Con el Che por Latinoamérica” y, en seguida, se incluyeron otros temas: el arte precolombino en las clases de Cerámica; la lepra o enfermedad de *Hansen* en las clases de Ciencias; las variedades lingüísticas en las clases de Portugués.

El español y la geografía estrecharon su diálogo en torno a la metáfora del pueblo oprimido y la relación de identidad de los educandos con el espacio y con la(s) lengua(s).

A partir de ese diálogo, el español se formalizó en el proyecto “Con el Che por Latinoamérica” con distintas actividades que iban más allá del simple estudio lingüístico. Ver la película permitió que los estudiantes acompañaran el viaje de Che y de su amigo Granado por las diferentes regiones de América del Sur. Pudieron observar las diferentes formas de vestir y de hablar, las comidas típicas de los mercados, los ritmos musicales, los bailes, y la posición social que ocupan las diferentes etnias en las diversas sociedades sudamericanas. Además, la película permite que se explore y analice “*a visão da América do Sul através dos olhos de um emblemático personagem que suscita, até hoje, diferentes opiniões sobre sua atuação na América Latina*” (*ibid*, p. 5).

Con cada Totalidad, se desarrollaron actividades que tenían como objetivo leer y/o producir un determinado género de texto, como se describe en el siguiente cuadro:

Totalidad	Género de texto principal	Actividades desarrolladas a lo largo del proyecto “Con el Che por Latinoamérica”
T. 4	Biografías	Conocer a algunos personajes de América Latina y España pertenecientes a diferentes esferas de la actividad humana: artística, política (incluyendo la de El Che), literatura, entre otras. Propuestas de producción: a) línea del tiempo con base en una biografía del Che; b) autobiografía como forma de valorar y reflexionar sobre hechos importantes en la vida de los estudiantes.
T. 5	Diapositivas de presentación como apoyo para la exposición oral	Organizar una exposición oral con el apoyo de la presentación de las diapositivas. Tema: cuestiones culturales y étnicas que aparecen en los países visitados por El Che en la película <i>Diarios de Motocicleta</i> .
T. 6	Blog <pasosdelche.blogspot.com>	Producción de un blog de autoría de los propios alumnos: Entre las actividades están: <ul style="list-style-type: none"> • visitar otros blogs y sitios escritos en español que tengan relación con la vida de Che Guevara; • interacción con otros blogs internacionales, principalmente con <www.che guevara.com.ar>.

Las actividades aquí presentadas se realizaron durante las clases de español y geografía. Algunas de ellas fueron impartidas en conjunto, como la clase en la que los estudiantes dibujaron colectivamente el mapa de Latinoamérica e ilustraron el camino recorrido por El Che en el viaje presentado en la película.

En esa actividad, se desarrolló mucho la noción de espacio, de límites fronterizos, de escala. Antes de la construcción colectiva del mapa, ya se habían trabajado previamente, en las clases de español, los países que hablan el idioma, el significado de términos como “latinoamericanos”, “hispanohablantes”, “hispanoamericanos”, cómo se denominan las personas de los distintos países (gentilicios), personajes importantes del mundo hispano en el arte, la música, la política, variedades lingüísticas y étnicas.

En relación con las actividades descritas en el cuadro anterior, el trabajo con biografías realizado con la T.4 incluyó la lectura de diferentes textos, la noción de temporalidad en el género, las secuencias narrativas y la reflexión sobre la utilidad de una biografía. Nuevamente, la característica

infrecuencia de los estudiantes exigía una constante adaptación de las actividades que tenían que ser cortas para que pudieran ser concluidas en el mismo día. Además, para producir el género era necesario trabajar algunos contenidos lingüísticos muy comunes en la biografía: algunos verbos en pretérito indefinido, los numerales y formas de usar las fechas, los adverbios de tiempo que encadenan los hechos.

Para la producción de diapositivas, los alumnos de la T.5 hicieron varias investigaciones en Internet y aprendieron a usar las herramientas adecuadas para encontrar textos en español. Realizaron un intenso trabajo de investigación y desarrollaron considerablemente su capacidad de lectura, selección, organización y síntesis de información. Aunque ya estuvieran muy familiarizados con el uso de la computadora en la escuela, no conocían el programa para crear diapositivas. Con la ayuda de la profesora de informática, aprendieron a manejarlo y en poco tiempo dominaban bien la herramienta y se encantaban con las posibilidades de ese recurso. La presentación oral, en verdad, fue más una lectura de lo que habían seleccionado para la presentación. Sin embargo, el trabajo previo a cada diapositiva fue muy intenso.

Las representaciones de algunos estudiantes de la T.5 frente al mundo hispánico o respecto a las diferentes realidades estudiadas se revelaron a través del lenguaje y del contenido de sus diapositivas. En una de ellas, el alumno escogió en Internet la foto de una nativa peruana vendiendo sus productos en una feria de artesanía. Le puso como título “Mujer guerrera vendiendo sus productos” y la descripción que hizo de la foto fue “Mujer esforzada vendiendo sus productos y es emocionante ver eso...”. Con esas pocas frases, se imprimieron algunas interpretaciones interesantes: a) su mirada hacia el personaje de la foto, visto como mujer, trabajadora y guerrera (en lugar de una interpretación superficial de “indígena” que trabaja en una feria); b) la venta de artesanía como un trabajo valorado.

La T.6 creó el blog “Pasos del Che” y, bajo una orientación más intensa del profesor de geografía, lo fueron actualizando con los temas discutidos semana a semana. Fueron pocas las publicaciones en español, pero muchos de los asuntos publicados fueron discutidos a partir de la lectura de textos en español, en clases conjuntas con la disciplina de geografía. En una de esas clases, los estudiantes sintieron curiosidad por saber cómo los brasileños eran vistos por los hispanohablantes y de ahí surgió la pregunta “¿y cómo será que ellos nos ven?”. Esa misma pregunta

fue publicada en el blog y los alumnos pudieron analizar los comentarios de personas de distintos países.⁹

El grupo de la T.6 también se responsabilizó por organizar diapositivas (en español) para presentar sus producciones y para hacer una síntesis de todo el proyecto. Manteniendo los pequeños errores del texto de una de las diapositivas, comparto la mirada de los estudiantes hacia las actividades desarrolladas:

La idea del proyecto se inició con los profesores de la EPA, a partir de la película *Diarios de Motocicleta*.

El motivo del proyecto fue aprendizaje sobre la vida e trayectoria de Ernesto Guevara, más conocido como Che, así como la cultura latina, colonización española, e sobre la dictadura militar.

Conocimientos múltiples, desarrollados en las diferentes asignaturas, siempre en diálogo con el proyecto “El Ayer en la Actualidad - Actuando para la Democracia”, formaron parte de la construcción de esa “trayectoria” y de la comprensión de “cultura”, “colonización” y “dictadura”.

Y para concluir, pero con la conciencia de lo inacabado

La enseñanza de español como inserción social forma parte de un proceso educativo amplio y profundo, en que los actores no son solamente los profesores de esa lengua. Escuela, compañeros de trabajo y principalmente los estudiantes son las piezas que componen el espacio educativo transformador.

Trabajar la lengua castellana, bien como cualquier otra asignatura, con jóvenes y adultos en situación de alta vulnerabilidad social exige del educador constantes adaptaciones en su planificación y actuación docente. No basta con dominar los conocimientos teóricos y lingüísticos. El primer paso es colocarse como persona, como agente, respetando la individualidad de los estudiantes, sus valores y sus expectativas (FREIRE, 1988).

Los contenidos y, principalmente, la forma de conducir el proceso educativo, deben siempre valorar los pequeños o grandes avances que

⁹ <<http://pasosdelche.blogspot.com/2010/06/como-nos-ven.html>>.

conquistar los estudiantes. Al aprender la lengua, y a través de la lengua, es posible percibirse en el mundo, percibir al otro, conocer realidades diferentes o, aun, parecidas a las suyas.

Los alumnos son la clave de todo el proceso educativo y por eso deben ser los personajes principales de su propio desarrollo y de la superación de sus límites. Como eso no es tarea fácil, el profesor, a su vez, debe incansablemente reflexionar, estudiar, arriesgarse, probar, cuestionar y cuestionarse para hacerlo de la mejor forma posible.

No son pocos los desafíos de esa experiencia. Todo es aprendizaje: aprender a adaptar y a organizar actividades; aprender a respetar el ritmo de crecimiento y cambios de los estudiantes; aprender a reconocer y respetar nuestros propios límites como educadores(as), sean esos límites personales o profesionales; buscar incesantemente soluciones; ser flexibles y capaces de reevaluar nuestros conceptos.

Como afirma Freire (1996), nada de lo que se experimenta en la actividad docente se repite. El educador debe ser un aventurero responsable y, principalmente, abierto a los cambios y a la aceptación de lo diferente o su conocimiento será siempre para pocos.

Referencias

FREIRE, P. *Paulo Freire y los educadores de la calle: una aproximación crítica*. Alternativas de atención a los niños de la calle. Colombia: Editorial Gente Nueva/UNICEF, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; MARTINEZ, C. F. Projetos de ensino, interdisciplinaridade e o uso de sequências didáticas na educação de jovens e adultos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO II. *Anais...* São Leopoldo, 2010.

MARTINEZ, C. A. F.; LEMOS, M. P.; LABELLA-SÁNCHEZ, N. Con el Che por Latinoamérica: Reflexões e ações de um projeto interdisciplinar na Escola Porto Alegre (EPA). In: FREITAS, A. L. S. de et al. (Org.). *Leituras de Paulo Freire: na partilha de experiências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 43-6.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol

Elzimar Goettenauer de Marins Costa
UFMG

RESUMO

Um dos princípios para a avaliação dos livros de língua estrangeira inscritos no PNLD 2012 (Ensino Médio) aponta para a necessidade de “favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos”. Podemos nos perguntar quais pressupostos teóricos deveriam seguir as coleções didáticas com relação à leitura, visto que, segundo a perspectiva teórica que se adote, pode-se, por exemplo, dar ênfase a uma leitura mais literal, ao uso de estratégias cognitivas, ou ainda, aos fatores socioculturais que condicionam a produção e a compreensão dos textos. Neste artigo, pretendo comentar os resultados de uma pesquisa feita com a finalidade de verificar quais vertentes teóricas orientam as atividades de compreensão leitora das três coleções didáticas de espanhol aprovadas no PNLD 2012 e discutir de que modo essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.¹

¹ Neste artigo, retomo alguns dados e argumentos apresentados e desenvolvidos nos textos “Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol?”, publicado na Revista X (<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewArticle/24607>>. Acesso em: 25/02/2012), e “O papel do livro didático de espanhol na formação do leitor crítico”, publicado nos Anais do SILEL 2011 (<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2029.pdf>>. Acesso em: 25/02/2012).

Introdução

O texto escrito sempre teve lugar relevante na educação formal. Mesmo disciplinas com foco em números, fórmulas, funções, algoritmos etc. apresentam explicações e propõem problemas por meio de textos. Por outro lado, o ensino-aprendizagem de línguas, tanto materna como estrangeira, usa a palavra escrita como ponto de partida para abordar conteúdos linguísticos, discursivos e culturais. Além disso, um dos propósitos da escola é que os alunos desenvolvam as habilidades de ler e escrever, ou seja, compreender e produzir textos. Entretanto, resultados de exames como vestibulares, ENEM e PISA² chamam a atenção para a dificuldade dos estudantes em compreender não só notícias, propagandas, tiras cômicas e textos literários – gêneros mais explorados normalmente nesses exames –, mas também o próprio enunciado das questões. Tais resultados sempre nos levam a questionar como as diversas matérias escolares têm contribuído para a formação do leitor e que papel os livros didáticos, especialmente os de ensino de língua, têm desempenhado nessa formação.

Reconhecendo que o livro didático (LD) ocupa ainda um lugar proeminente na educação formal, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu nos últimos editais³ o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). No edital de livros para o Ensino Médio, um dos princípios para a avaliação das coleções inscritas nas disciplinas da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” destaca que o LD representa um objeto de cultura e deve suscitar, no trabalho com as linguagens, o interesse do estudante para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Além disso,

[d]eve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a **formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.** (BRASIL, 2009, p. 22, grifos meus)

² Ver dados sobre essa avaliação em <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/avaliacao/pisa-alem-ranking-621959.shtml>>. Acesso em: 25/02/2012.

³ Inscrição e seleção de livros para 2011 e 2014 (Ensino Fundamental) e 2012 (Ensino Médio).

Vemos, então, que a função do LD vai além da apresentação dos conteúdos, pois deve despertar o interesse do aluno para temas sociais e possibilitar o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica diante dos textos. Sendo assim, cabe indagar primeiramente que tipo de atividade pode contribuir para estimular essa postura e, tendo em vista que um LD se sustenta em fundamentos metodológicos e teóricos, embora nem sempre esses sejam explicitamente assumidos, quais concepções de leitura poderiam embasar atividades de compreensão leitora voltadas para a formação de um leitor que interage com o texto, sendo capaz de questionar(-se) e posicionar-se.

A edição do PNL D 2012 selecionou três coleções para o ensino-aprendizagem de espanhol – *El arte de leer español*, *Enlaces* e *Síntesis*. Este artigo tem como objetivos apresentar e comentar as concepções de leitura subjacentes às atividades de compreensão leitora nessas coleções, identificadas por meio da análise das questões propostas em tais atividades, e discutir em que medida os LDs selecionados caminham no sentido de formar leitores críticos.

Na próxima seção procurarei identificar diferentes tipos de questões segundo as concepções de leitura que as fundamentam; em seguida, comentarei as atividades de trabalho com o texto presentes nas três coleções analisadas e, finalmente, destacarei os aspectos da compreensão leitora que podem contribuir para a formação de um leitor crítico.

Por onde podemos trilhar quando falamos de leitura na escola?

Quando falamos de trabalho com o texto na escola, logo pensamos em diversos exercícios que podem ser propostos. Do mesmo modo, ao folhear um livro didático para ensino de espanhol, normalmente encontramos na seção de compreensão leitora questões variadas. Na maior parte das vezes, entretanto, ao preparar exercícios para explorar um texto ou ao aplicar os que estão no livro, não paramos para analisar as habilidades requeridas do aluno, ou seja, o que ele efetivamente terá de fazer para resolver as questões, se bastarão as informações do texto, se serão necessários conhecimentos já adquiridos etc. Normalmente, também não nos damos conta de que ao optar por um tipo de exercício, estamos ao mesmo tempo optando por uma concepção ou modelo de leitura. Com o propósito de

demonstrar essa relação, veremos alguns tipos de questões vinculadas a quatro concepções principais, ou seja, a linguística, a psicolinguística, a interacional e a crítica:⁴

- questões de leitura literal, filiadas à concepção **linguística** e com foco na informação explícita e no sistema linguístico: são, em geral, exercícios de resposta única que demandam apenas a localização da informação no texto ou em algum recurso complementar (dicionários, por exemplo). Podem ser perguntas cujas respostas consistem na transcrição do(s) trecho(s) identificado(s), ou questões de múltipla escolha, exercícios para completar lacunas, fazer correspondência entre colunas, procurar no dicionário as palavras desconhecidas que aparecem no texto, procurar no texto exemplos de classes de palavras (tais como substantivos, pronomes, verbos, marcadores discursivos etc.) e tipos de orações etc.;
- questões de ativação dos conhecimentos prévios do aluno, filiadas à concepção **psicolinguística** e com foco no uso de estratégias cognitivas:⁵ exercícios de pré-leitura que motivam o aluno a levantar hipóteses quanto ao conteúdo do texto, com base no título, no gênero textual, no suporte, na autoria, nos aspectos gráficos etc., perguntas que solicitam inferências com relação ao significado de palavras supostamente desconhecidas pelo estudante, usando como pistas o tema do texto, informações anteriores e posteriores, palavras do mesmo campo semântico, outras leituras etc., e identificação de ideias implícitas.

As atividades dentro dessa concepção se voltam para como o leitor processa o texto em sua mente. Pressupõem o conhecimento do sistema da língua, entretanto, vão mais além. Partem da premissa de que o texto não diz tudo, que muitas informações estão nas entrelinhas e que o estudante, baseado na sua experiência como leitor e nos seus conhecimentos de mundo (sociais, históricos, culturais), é capaz de recuperar o que está implícito.

⁴ Para aprofundamento nas três primeiras concepções (linguística, psicolinguística e interacional) recomendo os seguintes autores: CAVALCANTI (1989), CORACINI (1995), DELL'ISOLA (2005), KLEIMAN (1989a; 1989b), MOITA LOPES (2001). Para a quarta concepção, ver a bibliografia indicada mais adiante.

⁵ Definição e bibliografia sobre estratégias cognitivas em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm>. Acesso: 25/02/2012.

- questões com ênfase na comunicação entre o leitor e o autor estabelecida por meio do texto, filiada à concepção **interacional**⁶ e com foco na negociação do significado do texto. Segundo Moita Lopes (2001), no modelo interacional de leitura, “o leitor utiliza sua competência textual [...] ao interagir com o escritor através das pistas linguísticas que este escolheu incluir no texto” (p. 139). A leitura é entendida como um ato comunicativo e, por isso, “está implícito neste modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (p. 142).

Os exercícios pautados nessa concepção levam o aluno a identificar as intenções do autor, a verificar por meio de quais evidências ele pode perceber essas intenções – por exemplo, o emprego de determinadas estruturas linguísticas, o uso de um tipo de vocabulário etc. –, a pensar sobre elas e manifestar suas próprias opiniões a partir de sua realidade e de suas vivências.

Tanto as perguntas fundamentadas na concepção psicolinguística quanto as baseadas na concepção interacional costumam ser de respostas abertas e, nesse caso, se indica no Manual do Professor das coleções didáticas que a resposta é livre ou pessoal. Contudo as respostas também podem ser controladas, quando há várias alternativas e é possível haver diferenças de escolhas entre os alunos segundo suas opiniões individuais, ou de respostas fechadas, como as questões de múltipla escolha, de marcar V ou F etc., em que todos os alunos devem marcar as mesmas opções.

- questões voltadas para o desenvolvimento da postura crítica do estudante. Aqui, com base no quadro comparativo proposto por Cervetti, Pardales e Damico (2001),⁷ existem dois modos de compreender alguns conceitos envolvidos no trabalho de leitura e, conseqüentemente, de explorar o texto, segundo duas vertentes teóricas: a da **leitura crítica**, de tradição liberal-humanista, e a do **letramento crítico**.

⁶ Alguns autores falam de concepção interativa, como KLEIMAN (1989a; 1989b).

⁷ Este quadro encontra-se reproduzido nas *Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006, p. 117).

Segundo esses autores, a **leitura crítica** demanda habilidades tais como: investigação da procedência do texto (a que instituição se filia),⁸ o reconhecimento do propósito do autor, a distinção entre opinião (pessoal, questionável) e fato (dado concreto, inquestionável) e a realização de inferências. A leitura contribui para a aprendizagem do leitor sobre o mundo e para o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a validade/veracidade de uma informação. O conhecimento é compreendido como objetivo e racional, ou seja, independente do contexto e da subjetividade do sujeito, podendo ser obtido por meio da experiência sensorial e do raciocínio. O propósito da leitura crítica é o desenvolvimento de níveis cada vez mais elaborados e sofisticados de interpretação.

Nessa perspectiva, a atitude crítica diante do texto complementaria a leitura interacional. Sendo assim, as questões de compreensão leitora, além de levar o aluno a reconhecer as intenções do autor, devem também estimulá-lo a discernir entre julgamentos (subjetivos), inferências (pessoais) e fatos (externos ao sujeito), entendidos como a realidade, e a comparar sua própria opinião com a de outros colegas/leitores.

Os exercícios baseados nesta concepção costumam pedir ao aluno para identificar o que o autor quis dizer e qual o seu propósito ao escrever o texto; analisar, sintetizar e indicar a ideia principal; expressar o que pensa a respeito do que é tratado no texto; dizer se já tinha conhecimento daquela situação (fato, realidade, informação), se a realidade dele (do aluno) é diferente; verificar se os colegas pensam da mesma maneira e se a realidade deles é igual etc. Dependendo do gênero textual focalizado, as questões podem ainda dar ênfase ao suporte em que o texto circulou, de qual esfera de atividades é oriundo (publicitária, científica, literária etc.), quais dados e argumentos apresenta e, a partir destes, qual realidade descreve, quais intenções deixa implícitas etc. As atividades, em geral, permitem respostas livres, contudo, são possíveis também respostas controladas em perguntas que ofereçam diversas alternativas para o estudante selecionar de acordo com sua opinião.

⁸ Os textos científicos, por exemplo, são considerados como verdades porque informam sobre o mundo, já um texto literário não seria fonte de informações verdadeiras, deve ser questionado ou simplesmente apreciado.

O **letramento crítico**, na visão de Cervetti, Pardales e Damico (*op. cit.*), apesar de ter alguns pontos em comum com a leitura crítica, difere dela em aspectos fundamentais: o conhecimento não é natural nem neutro, mas sim ideológico, baseia-se nas regras discursivas de cada comunidade e, portanto, é sempre um conhecimento situado; do mesmo modo, a realidade não é um objeto externo ao indivíduo, passível de ser apreendida e descrita pela linguagem, com isenção de valores e intenções, ao contrário, a verdade é sempre relativa, matizada por pontos de vista, e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos na produção, veiculação e recepção dos textos; os significados do texto ultrapassam as prováveis intenções do autor, visto que são sempre múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder. O objetivo do letramento crítico é o desenvolvimento da percepção (ou consciência) crítica.

As atividades que visam ao letramento crítico do aluno assumem, na verdade, outro olhar em relação ao texto.⁹ Trata-se de uma perspectiva que, baseada em uma concepção sociocultural de leitura (CASSANY, 2006) e sem desconsiderar os demais modelos – linguístico, psicolinguístico e interacional –, dá ênfase ao texto como prática social. E, concretamente, o que isso significa? Significa que os exercícios devem ir além da discussão sobre o tema ou o conteúdo do texto para focalizá-lo como um artefato cultural (MARCUSCHI, 2002). Todo texto tem uma função e essa função deve ser recuperada, nas atividades de compreensão leitora, em relação com vários aspectos, dentre eles: o(s) enunciador(es) (ou locutores), o(s) interlocutor(es), o contexto de produção, o contexto de recepção, a forma de veiculação, a estrutura e a construção do texto, as ideologias (valores) que podem ser identificadas etc. As questões devem suscitar a reflexão do aluno e embora possam, em alguns casos, ter respostas únicas, precisam ser formuladas de modo a contemplar a diversidade de opiniões e de pontos de vista.

A compreensão leitora nos livros de espanhol aprovados no PNLD 2012

O processo de avaliação das obras inscritas no PNLD 2012, que selecionou livros para o Ensino Médio, foi realizado durante o ano de

⁹ Para aprofundamento nesta perspectiva, recomendo a leitura do capítulo 3 das OCEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006) e de CASSANY (2006; 2009).

2010 com base em uma ficha composta de 63 perguntas, distribuídas em 11 blocos. Essas perguntas, por sua vez, procuraram refletir os princípios, o quadro de referência e os critérios eliminatórios presentes no edital.

Foram aprovadas três coleções didáticas de espanhol: *El arte de leer español*, (PICANÇO; VILLALBA, 2010); *Enlaces* (OSMAN *et al.*, 2010); e *Síntesis* (MARTIN, 2010).

A seguir apresentarei um panorama das atividades de compreensão leitora nessas três coleções,¹⁰ relacionando-as às concepções de leitura vistas na seção anterior.

As 3 obras apresentam atividades que requerem o emprego de diferentes estratégias por parte dos alunos, dentre elas: localização de informações explícitas; reconhecimento de informações implícitas; ativação de conhecimentos prévios; formulação de hipóteses; realização de inferências; estudo do vocabulário e de assuntos gramaticais; relação com a própria realidade; expressão da opinião pessoal.

Quanto à tipologia de exercícios, encontram-se nas 3 coleções: perguntas com respostas únicas, abertas e controladas; questões de múltipla escolha e V (verdadeiro) ou F (falso); exercícios para completar lacunas, fazer correspondência entre colunas, ordenar alternativas conforme a ordem das informações no texto, reescrever e traduzir frases.

Por meio da análise feita, foi possível constatar que predominam nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD 2012 duas concepções de leitura: a linguística e a psicolinguística.

Os exercícios fundamentados na concepção **linguística** requerem que o aluno leia o texto para encontrar uma informação, localizar elementos linguísticos, apresentar o significado de uma palavra ou fazer traduções.

Prevalecem nas coleções exercícios de localização e transcrição de informações explícitas. Em muitos casos, não é necessário realizar uma leitura integral para encontrar as informações solicitadas e nem fazer adaptações para adequar a redação do fragmento ao formato de resposta. Sendo assim, observa-se que essas questões ficam no nível mais elementar, isto é, o da identificação de trechos específicos, situados em um único

¹⁰ Na análise feita, não foram consideradas as atividades de leitura dos *Repasos* (coleção *Enlaces*) e dos *Apartados* (coleção *Síntesis*).

ponto do texto, plenamente expressos, e o da transcrição literal, com pouca ou nenhuma necessidade de adaptação ou reformulação. Isso é válido também para as questões de múltipla escolha, V ou F e correspondência entre colunas, pois, quando muito, substitui-se uma palavra ou expressão nos enunciados das alternativas por outra equivalente para não ficarem exatamente iguais aos presentes no texto.

Questões voltadas para o estudo do vocabulário são recorrentes nas 3 obras. Em *El arte de leer español* e *Síntesis*, o estudo de palavras e expressões que podem ser desconhecidas pelos alunos aparecem na etapa de leitura, em *Enlaces* são mais frequentes na etapa de pré-leitura. Na primeira coleção, principalmente nos volumes 2 e 3, os alunos são motivados a consultar o dicionário. De um modo geral, os exercícios se restringem a focalizar o significado corrente das palavras, sem explorar outras acepções e sem destacar as implicações semânticas da substituição de vocábulos por sinônimos.

Exercícios focados especificamente em conteúdos gramaticais aparecem esporadicamente na seção de compreensão leitora das três coleções. Nota-se nesses poucos exercícios a falta de relação entre o elemento linguístico enfocado nas questões e sua função no texto. Isso ocorre, provavelmente, porque os livros didáticos têm uma seção específica para o estudo da gramática.

Questões que solicitam do aluno a tradução de fragmentos do texto só constam em *Síntesis*. Não há proposta de reflexão sobre o papel que a tradução possa ter na compreensão leitora.

Os exercícios vinculados à concepção **psicolinguística** favorecem o uso das estratégias cognitivas. São poucas as perguntas que demandam a formulação de hipóteses, havendo mais ocorrências das que motivam a ativação dos conhecimentos prévios, solicitam o reconhecimento de informações implícitas e motivam a realização de inferências.

A distinção entre essas quatro estratégias cumpre aqui uma função mais didática do que classificatória, mesmo porque o uso dos conhecimentos prévios é necessário durante todo o processo de leitura. Na análise, tentei diferenciá-las levando em conta o que se requer especificamente do aluno em cada tipo de questão.

A formulação de hipóteses aparece nas coleções normalmente na etapa de pré-leitura. Por exemplo, a partir do título do texto, o aluno deve fazer conjecturas a respeito do que vai ser lido.

A ênfase nos conhecimentos já adquiridos se dá em perguntas cujas respostas não estão no texto e só podem ser respondidas se o estudante já souber algo a respeito. Por exemplo, a pergunta retirada de *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1, p. 10): “3- ¿Qué puntos imaginas que tienen en común la trayectoria del pueblo brasileño y la trayectoria del pueblo guatemalteco?”

O reconhecimento de informação implícita diz respeito a questões cujas respostas não estão escritas no texto, mas podem ser deduzidas por meio de outras informações expressas textualmente. É o que ocorre em *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1, p. 10): 2- ¿Qué países están menos lejos (distantes) de lo que parece? ¿Qué tienen en común? A resposta da primeira pergunta – “Brasil y Guatemala” – não está totalmente explícita no texto, mas pode ser recuperada pelas informações: *viaje a Guatemala, guatemalteco de origen maya, infancia brasileña de Ziraldo*. E a da segunda, igualmente, o aluno deve depreender de algumas informações, tais como: *sus [de Ziraldo] niños y los de Ak'abal, hijos de la misma selva húmeda, niños morenos etc.*

Já a inferência se refere à aplicação a novos contextos de conhecimentos adquiridos em outras situações, para poder interpretar sentidos e tirar conclusões. Por exemplo, a questão retirada de *Síntesis* (MARTIN, 2010, v. 3, p. 144-145) relativa ao texto *El camaleón que finalmente no sabía de qué color ponerse*,¹¹ uma fábula de Augusto Monterroso na qual uma raposa e um leão usam lentes de diferentes cores para não se deixarem enganar pelas mudanças cromáticas do camaleão. Uma das perguntas de compreensão leitora é a seguinte: “¿Qué tipos están representados en el texto?” A resposta apresentada no manual do professor é “*El político y los ciudadanos*”. Essa resposta, embora possa parecer óbvia, só será possível se o aluno/leitor relacionar a fábula a seus conhecimentos acerca de como se comportam os políticos segundo o senso comum e de como se comportam os cidadãos que não querem se deixar levar pelas aparências.

Na análise feita, também foram consideradas perguntas de inferência aquelas que pedem ao aluno para identificar o tema ou a ideia principal do texto.

¹¹ Este texto pode ser lido em <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/camaleon.htm>>. Acesso em: 25/02/2012.

Por meio da análise, pôde-se constatar que nos exercícios centrados nas estratégias mencionadas, não há um trabalho sistemático com o intuito de levar o aluno a observá-las, entendê-las e procurar incrementá-las. É possível identificar quais estratégias são requeridas por meio das questões, mas não fica claro se há um propósito previamente definido de explorá-las nos livros didáticos em benefício do desenvolvimento da compreensão leitora. Por exemplo, nas perguntas de formulação de hipóteses o aluno não é estimulado a justificar suas predições e, na continuidade da atividade de leitura, não há questões para recuperar as hipóteses levantadas e verificar se elas foram comprovadas ou não. Igualmente, não se propõe nenhuma reflexão sobre a importância dos conhecimentos anteriores do aluno para levá-lo a valorizar o que já sabe como meio de reconhecer com mais facilidade o que está implícito, inferir e compreender melhor os textos.

Foram identificados outros dois tipos de questões: as que pedem ao aluno para expressar sua opinião, presentes praticamente em todas as unidades das três obras, e as que o levam a estabelecer uma ponte com fatos e circunstâncias da sua realidade, mais frequentes em *El arte de leer español*, na etapa de pós-leitura, ocorrendo com menos incidência em *Enlaces* e *Síntesis*. A respeito dessas questões, uma primeira indagação decorrente do objetivo da análise seria: a que concepção de leitura se vinculam? Contudo, não é possível relacioná-las devidamente a nenhuma concepção pelo fato de que elas dão ênfase ao **tema** do texto em detrimento do próprio texto e por isso, na maioria das vezes, poderiam ser formuladas e discutidas sem apoio na leitura. Para demonstrar, cito os seguintes exemplos:

➤ *Enlaces* (OSMAN *et al.*, 2010, vol. 1).

Texto: Internet es un mundo impune (p. 17).

b) Conoces situaciones en las que haya habido algún tipo de consecuencia al que ha creado el perfil falso, insultado o utilizado datos e imágenes de manera inadecuada?

c) “El anonimato, tan natural como dañino, ha entrado en discusión en el on-line.” Participa de esta discusión y diles a tus compañeros ¿qué propondrías para resolver este problema?

➤ *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010, vol. 1)

Texto: Padre siglo XXI (p. 27-28).

5. ¿Las relaciones democráticas en el hogar suponen una educación sin límites? Explícalo (p. 28).

➤ *Síntesis* (MARTIN, 2010, v. 2).

Texto: Cómo se celebra en América Latina (p. 127).

3) Ahora habla de ti.

a. ¿Te parece que esas celebraciones a los muertos tienen algo de morboso o pagano? ¿Por qué?

b. ¿Cuál de las celebraciones apuntadas en el texto te parece la más fascinante? ¿Y la más extravagante?

c. ¿Cómo se celebra el Día de los Muertos en la región donde vives? (p. 128).

Outra indagação apropriada seria: estando relacionadas ao texto nos livros, apesar de não o focalizarem, as perguntas que motivam o aluno a opinar sobre o assunto abordado ou a discuti-lo a partir de sua realidade contribuiriam para a formação de um leitor interativo e crítico? Pode-se constatar que não chegam a avançar efetivamente nesse sentido, se considerarmos tanto a concepção interacional (negociação dos significados do texto) quanto a leitura crítica (distinção entre fatos, inferências e julgamentos do leitor, identificação das intenções do autor etc.), ou o letramento crítico (multiplicidade de significados, importância dos fatores socioculturais, conhecimento ideológico etc.). Vejamos a seguir alguns argumentos que justificam essa constatação.

A formação do leitor crítico

Ao dar ênfase somente ao tema tratado no texto, os livros didáticos deixam à margem aspectos fundamentais, dentre os quais:

- aspectos relacionados à produção e circulação do texto: onde, quando e por quem o texto foi escrito, em que suporte foi veiculado, a que tipo de interlocutor(es) estava originalmente dirigido;

- aspectos relacionados à arquitetura externa do texto: número de parágrafos, uso de recursos como tamanhos variados de fonte, negritos, travessões, aspas, disposição das imagens e gráficos etc.;
- aspectos relacionados à arquitetura interna do texto: como o assunto é abordado, quais informações, dados ou argumentos são privilegiados, qual ponto de vista pode ser reconhecido, quais valores transparecem, que referências a outras leituras são evocadas, quais palavras ou expressões adquirem relevância e por quê etc.
- aspectos relacionados à recepção do texto: circunstâncias de leitura – quem, onde, quando e por que lê o texto, como o contexto do leitor/interlocutor interfere na leitura/compreensão etc.

É importante ressaltar que o foco nos aspectos mencionados acima só é relevante se não se restringir a um mero levantamento de dados, mas sim encaminhar um processo de compreensão do **como** e do **por que** do texto. Além disso, deve-se levar em conta a dupla perspectiva associada às condições de produção e de leitura. Já que os textos usados nos livros didáticos são, em sua maioria, autênticos – ou seja, foram produzidos em uma situação específica do mundo social, para um determinado público, com uma finalidade comunicativa real –, ao serem lidos na sala de aula, estão de certa forma deslocados de seus contextos originais, sobretudo porque se trata de textos produzidos em língua estrangeira, oriundos, portanto, de outros países. Sendo assim, é importante considerar não só o destinatário original, mas também o público formado pelos alunos na sala de aula. E cada sala de aula constitui, na verdade, um destinatário diferente para o texto.

Segundo a concepção interacional de leitura, ler é envolver-se em uma prática social. Desse modo, se as condições sociais, políticas, culturais e históricas relacionadas com a produção e com a leitura do texto não são consideradas, não parece possível pensar na interação entre o leitor/interlocutor com o autor/locutor para a construção do significado do texto.

Segundo a concepção crítica, de acordo com a tradição liberal-humanista, a leitura “[...] é uma atividade que pode ajudar uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção de um autor e decifrar se a informação é válida ou deve ser questionada”¹² (CERVETTI;

¹² “[...] is an activity that can help a person learn about the world, understand an author's intention, and decipher whether information is valid or worthy of skepticism.”

PARDALES; DAMICO, 2001, s. p.; tradução minha). Desse modo, a postura crítica é construída a partir da identificação dos propósitos do autor – os quais, na maior parte das vezes, não se encontram expressos claramente – e da análise da validade das informações (e também ideias, opiniões, conceitos etc.) veiculadas no texto. Por essa razão, os exercícios de compreensão leitora devem, no mínimo, propor questões que levem o aluno a: pensar na finalidade do texto em função do contexto dos seus possíveis leitores, pois assim fará sentido formular hipóteses¹³ acerca das prováveis intenções do autor; e avaliar o que é dito no texto, não para julgar se está certo ou errado, se é verdade ou não, mas sim para verificar a pertinência, a consistência e os sentidos, sempre considerando as referências sociais, políticas, culturais e históricas da autoria do texto, dos seus destinatários originais e dos alunos.

Por outra parte, na perspectiva do letramento crítico, a leitura pressupõe a compreensão da ideologia – a subjacente ao texto e a do próprio leitor. Segundo Cassany, a ideologia consiste na

perspectiva que adopta el texto sobre cualquier tema (ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, deporte, vegetarianismo, catolicismo, etc.), y no se considera algo negativo. Es algo que está siempre en todos los textos, con mayor o menor presencia, y que constituye una parte importante de la comprensión. (s.d., p. 24)

Alguns gêneros textuais tendem mais a veicular valores e visões de mundo do que outros. Basta comparar um formulário de matrícula, um manual de instrução de celular, um editorial de uma revista e uma propaganda.¹⁴ Embora possamos pensar em ideologias relacionadas a todos os exemplos citados, uns são mais propensos a deixá-los transparecer do que outros, portanto, até a própria “propensão ideológica” dos gêneros dá margem para trabalhos diversos com diferentes textos.

¹³ Serão sempre hipóteses porque não é possível ter certeza do que pretendia o autor ao escrever o texto.

¹⁴ Há pouco tempo, uma campanha publicitária de lingerie com a modelo Gisele Bündchen causou uma grande polêmica por ser sexista e representar discriminação contra a mulher, segundo o Ministério de Políticas para as Mulheres. É possível perceber tanto a ideologia subjacente à propaganda quanto a subjacente aos discursos contra ou a favor da campanha.

A ideologia dos alunos/leitores também deve ser considerada, ou seja, é preciso levar em conta nas atividades de compreensão leitora como trabalhar com as visões de mundo dos estudantes. Elas se manifestam não só quando eles opinam, mas também quando são motivados a formular hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título, ou quando fazem inferências de significados de palavras, ideias, opiniões, intenções etc. Além de poderem expressar-se livremente, os estudantes devem ter a oportunidade de ampliar a reflexão sobre as próprias opiniões – por que pensam de uma determinada forma, por que têm determinadas certezas (crenças), por que fazem um tipo de julgamento e não outro etc.

Com os argumentos apresentados, tentei deixar mais claro por que manifestar a opinião sobre o tema tratado em um texto e falar da própria realidade em relação a esse tema, por meio das perguntas formuladas nas três coleções, não chegam a ter papel relevante na formação de um **leitor interativo e crítico**. Ter a oportunidade de opinar, comentar alguma informação e levar a realidade para a sala de aula certamente contribuem para que o aluno desenvolva sua capacidade de reflexão e de expressão, mas se essas ações se realizam à margem do texto e até prescindem dele, o estudante é tolhido de interagir efetivamente com o texto e de desenvolver sua capacidade de ler criticamente.

Considerações finais e pequena contribuição para a ampliação do letramento crítico

Por meio da análise feita, foi possível constatar que as concepções de leitura linguística e psicolinguística predominam nos livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD 2012. Os exercícios de compreensão leitora dão ênfase à localização de informações explícitas no texto e ao uso de estratégias como formulação de hipóteses, inferência, identificação de ideias implícitas e ativação do conhecimento prévio. As questões de resposta pessoal, referentes às opiniões e à realidade dos alunos, de um modo geral, dão destaque ao tema e deixam à margem os aspectos que configuram o texto como prática social, envolvendo locutores e interlocutores, contextos, propósitos, funções, significados e ideologias. Dessa maneira, a configuração do texto se dilui e o conteúdo veiculado – o que é dito – se despersonaliza, se descontextualiza, perde as referências

históricas, sociais e culturais. Conseqüentemente, o apagamento do texto dificulta um trabalho de compreensão leitora fundamentado na concepção interacional ou voltado para o estímulo a uma atitude crítica perante o que se lê.

Apesar dessas considerações, cabe ressaltar que todas as atividades de trabalho com o texto presentes nos livros didáticos de espanhol selecionados pelo PNLD 2012 são importantes, pois, na verdade, as concepções de leitura se complementam. As perguntas que requerem a localização de informações ou dão ênfase às estratégias são tão importantes quanto aquelas com foco no desenvolvimento da postura/percepção crítica. Portanto, os comentários apresentados na seção anterior tiveram como finalidade chamar a atenção para o que pode ser contemplado – ou desconsiderado – no trabalho de compreensão leitora, dependendo da concepção de leitura que fundamenta as atividades.

O que se sugere não é a substituição de uma concepção de leitura por outra, mas sim a incorporação de novas perspectivas que favoreçam a ampliação dos conhecimentos e contribuam para o desenvolvimento da percepção crítica, contando com a possibilidade de que, ao longo do tempo, “os alunos não só leiam textos criticamente, mas também se tornem agentes para transformar a sociedade”¹⁵ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.; tradução minha).

O professor que queira investir mais na formação crítica dos alunos pode e deve buscar formas de complementar as atividades do livro didático. Isso poderá ser feito, muitas vezes, apenas com a formulação de outras perguntas que levem os alunos a questionar(-se), a pensar e a refletir sobre o texto.

Para finalizar, a título de exemplo e como uma pequena contribuição à formação crítica do aluno, com base no letramento crítico, apresento a seguir um conjunto de questões elaborado para expandir a leitura do texto “*El Gaudí de la favela*” (*Enlaces*. OSMAN *et al.*, 2010, vol. 1, p. 66):

¹⁵ “[...] *students not only read texts critically, but they also become actors to transform society*”.

Deve-se previamente chamar a atenção dos alunos para: o gênero textual, a forma de veiculação, o lugar, a data de publicação e o(s) autor(es) do texto. Neste caso, temos um artigo de jornal, adaptado, publicado no jornal *La Vanguardia* (México? Espanha? Argentina?¹⁶), no dia 19/03/2006, assinado por B. Gutiérrez e veiculado na Internet. As implicações da adaptação do texto e o fato de não ser possível identificar o país de procedência do jornal podem ser também assuntos de discussão.

Além das perguntas presentes no livro, as questões a seguir podem ajudar a ampliar a percepção crítica:

- 1- Piensa: ¿Qué tipo de tema, hecho o situación se convierte en materia de una nota periodística?
Ahora, explica las posibles razones para que la casa de Estevão Silva da Conceição sea el tema de una nota publicada en *La Vanguardia*.
- 2- Los títulos de las notas periodísticas deben ser atractivos para que el lector se interese por leer el texto.
¿Qué tipo de lector se interesaría por una nota cuyo título es “El Gaudí de la favela”?
¿Por qué el lector se interesaría por leerla?
¿Ese título te motivaría a leer el texto? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué relación entre “favela”, “obra maestra”, “casa-castillo” se construye en el texto? ¿Cómo se construye esa relación?
- 4- ¿Cómo el autor del texto establece una conexión entre Estevão y Gaudí?
- 5- Al establecer esa conexión entre los dos, quedan implícitos los aspectos que los alejan. ¿Cuáles son esos aspectos? ¿Cómo los identificaste?
- 6- Si la casa de Estevão estuviera ubicada en una zona rica, ¿crees que igual sería tema de una nota periodística? ¿Por qué?

¹⁶ Não há referência no livro didático ao país. Existem jornais denominados *La Vanguardia* em vários países que falam espanhol.

- 7- El autor del texto parece ver una falta de correspondencia entre la casa de Estevão y la favela. ¿En qué fragmentos del texto se sugiere esa incongruencia? ¿Ves también esa incongruencia?
- 8- ¿Qué ideas sobre el arte te parece que están detrás del texto? ¿Y qué ideas o imágenes de favela?
- 9- ¿Cómo se relaciona el último párrafo del texto con los anteriores?
- 10- Las expresiones “descomunal favela”, “laberinto de desigualdades”, “dulce y desamparado caos” contrastan en el texto con “casa-castillo” y “Sagrada Familia particular”. ¿Por qué?
- 11- ¿Qué visión de organización de la sociedad se desprende del texto? ¿Tienes la misma visión? ¿Crees que hay otras formas de ver la sociedad? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- 12- ¿Crees que B. Gutiérrez logró redactar un texto objetivo, es decir, independiente de juicios personales? Compruébalo con fragmentos del texto.

Referências

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático* – PNLD 2012. Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>>. Acesso em: 25/02/2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 25/02/2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CASSANY, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. (s.d.). Disponível em: <http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf>. Acesso em: 25/02/2012.

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

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto. Aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. (2001) Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 25/02/2012.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

DELL'ISOLA, R. L. P. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989a.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTIN, I. *Síntesis*. São Paulo: Ática, 2010.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OSMAN, S. *et al. Enlaces*. São Paulo: Macmillan, 2010.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial, 2010.

A abordagem da gramática nas obras de língua espanhola selecionadas pelo PNLD 2012 – Ensino Médio¹

Eduardo Tadeu Roque Amaral
UFMG

RESUMO

Neste texto, analisamos a abordagem que é dada à gramática pelos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2012 – Ensino Médio. Inicialmente, discute-se o que os documentos oficiais afirmam sobre o ensino de gramática e, após uma breve apresentação da avaliação feita pela equipe do PNLD, são analisados três temas gramaticais: expressão de gostos pelo verbo *gustar*; formas e usos do imperativo; variação dos pronomes de segunda pessoa do singular. São verificados os pontos positivos e negativos que as coleções demonstram ao abordar tais conteúdos linguísticos.

Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo a seleção e distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública. Tendo sido instituído por meio do Decreto Nº 91.542/1985, o programa já existia, sob outra denominação e com outras características,

¹ Agradeço à professora Elizabeth Guzzo de Almeida pelos comentários e sugestões para a elaboração deste texto.

desde 1929 (BRASIL, s.d.). No edital publicado em 2008 (BRASIL, 2008), que abria inscrições para o processo de avaliação e seleção de coleções didáticas destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, foram incluídas, pela primeira vez na história do PNL D, as línguas estrangeiras (espanhol e inglês) como componentes curriculares. No ano seguinte, no edital que dava início ao processo de seleção de coleções para o ensino médio, também foram incluídas as mesmas línguas estrangeiras.

Conforme informações do *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2011, p. 8), nesse primeiro ano de inclusão do espanhol entre os componentes curriculares, o programa recebeu a inscrição de 12 coleções desse idioma, tendo sido aprovadas 3: *El arte de leer español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010a; 2010b; 2010c); *Enlaces* (OSMAN *et al.*, 2010a; 2010b; 2010c) e *Síntesis* (MARTIN, 2011a; 2011b; 2011c). Esse número corresponde a 25% de aprovação entre as obras inscritas, o que indica que a maior parte delas não atendeu aos requisitos exigidos pelo Ministério da Educação.

Considerando o panorama do ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil, foi de grande importância a inclusão dessa língua como componente curricular do PNL D. Aliada a outros fatores que vêm modificando significativamente a presença da língua espanhola na educação básica, e, apesar de vários obstáculos que continuam existindo no dia a dia do professor e na implantação do espanhol nas escolas, pode-se dizer que a seleção e distribuição dos livros didáticos de espanhol aumentaram a importância dessa língua no ensino regular. Contribui para isso toda uma série de pesquisas que, tomando os livros didáticos de língua estrangeira do PNL D como objeto de estudo, procuram discutir os critérios de avaliação, os meios de distribuição e as formas de utilização desses recursos, entre outros aspectos (ABIO, 2011; JORGE; TENUTA, 2011; TENUTA; OLIVEIRA, 2011).

Neste texto, queremos contribuir para essas reflexões, tomando como foco o ensino de aspectos gramaticais. O objetivo deste trabalho, portanto, é discutir como os conteúdos linguísticos deveriam ser abordados nas obras didáticas e como o são nas obras selecionadas. O *corpus* de análise são as coleções destinadas ao ensino médio, citadas acima.

Na próxima seção, serão retomados alguns princípios sobre o ensino de conteúdos gramaticais expostos em documentos oficiais do Ministério da Educação. Na seção posterior, será comentado o processo

de seleção dos livros didáticos pelo MEC, com foco nos critérios relativos aos conhecimentos linguísticos. Em seguida, será observado o tratamento de três fenômenos linguísticos nas coleções selecionadas.

Os documentos oficiais de línguas estrangeiras e o ensino de gramática

Uma das finalidades do ensino médio, segundo a Lei 9.394/1996, a LDB, é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, art. 35, III). Levando-se em conta essa finalidade, pode-se perguntar: como tratar os aspectos formais da língua, ou seja, os conteúdos gramaticais? Para esse início de reflexão, veja-se o que dispõem as *Orientações Curriculares*:

o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular [...] Tampouco pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo. (BRASIL, 2006, p. 147)

Para que se alcance o objetivo acima, é preciso abandonar uma atitude que considere a gramática como meramente aprendizagem de regras ou atos de fala. E cabe ao professor pensar o ensino de gramática que possibilite ao educando autonomia e crítica com relação à língua. Mas antes de colocar em prática tal proposta, o professor deve se fazer a seguinte pergunta: qual é a minha concepção de língua? A questão se justifica pelo fato de que a concepção de língua influenciará diretamente na escolha dos conteúdos formais e no modo de ensiná-los. Vejam-se as palavras de González (2005) a esse respeito:

muchas veces nuestro problema [...] no está puesto simplemente en el hecho mismo de enseñar lengua y gramática, sino en las concepciones de lengua y de gramática que orientan nuestros cursos en general, por las que se establece una especie de corte entre lo que sería enseñar lengua, en términos generales, y enseñar

gramática, esa cosa estigmatizada, puesta al margen pero inevitable como si fuera una especie de karma del que no podemos huir, una imagen que seguramente se ha cristalizado, al menos en Brasil, por la acción de la escuela, que estimula una relación generalmente traumática con el significante “gramática”. (GONZÁLEZ, 2005, p. 17)

E também o que afirmam as *Orientações Curriculares*: “o problema com a gramática não está propriamente nela, mas na concepção de gramática (e de língua) que orienta muitas vezes nossos cursos” (BRASIL, 2006, p. 144).

Diante do exposto, é preciso, em primeiro lugar, abandonar o conceito de gramática relacionado estritamente à gramática normativa, do certo e errado. Essa visão, embora mereça atenção e deva ser apresentada e discutida em sala de aula, não pode ser a única. Isso também está claro no texto das *Orientações*:

A gramática – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso. (BRASIL, 2006, p. 144)

Por isso, faz-se necessário que o professor conheça o máximo possível as várias “gramáticas” tanto da sua língua materna quanto da língua estrangeira que ensina. Que reconheça que a gramática normativa (ou mesmo as “gramáticas normativas”) é um conjunto de normas que não descrevem toda a complexidade da língua em uso.

Está claro, além do mais, que não deve ser abandonada a metalinguagem no ensino de língua:

O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se emprega para explicar alguns desses fatos. (BRASIL, 2006, p. 145)

Vale repetir que, se, por um lado, essa gramática da norma não deve ser o eixo do ensino/aprendizagem, por outro, as regras da língua em estudo não devem ser ignoradas, uma vez que não podemos negar a sistematicidade da língua, ou seja, não podemos negar que todo uso linguístico em um grupo social se constrói com base em regras

preestabelecidas. Ainda segundo as *Orientações*: “A dificuldade da permanência do conceito de gramática como sistema abstrato diante da concepção heterogênea da linguagem não significa o abandono do valor da sistematicidade da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107).

Seria natural perguntar-se: como levar todo esse conteúdo teórico à prática, ou seja, como “transformar” todas essas noções em atividades de sala de aula? Como se sabe, nem o texto das *Orientações* nem os demais documentos oficiais apresentam propostas práticas.² Aliás, quando, sobre a sistematicidade da língua, as *Orientações* afirmam que o “sistema surge, **naturalmente**, após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa” (BRASIL, 2006, p. 107, negrito nosso), temos de reconhecer que esse “naturalmente” precisa ser reavaliado. É justamente no momento entre a prática e a fixação do sistema que o professor de língua estrangeira terá papel fundamental. E o livro didático deverá ser um facilitador desse processo, ou seja, o livro precisa contribuir para que o aluno possa ir da prática, isto é, do contato com a língua em uso, para sua sistematização.

Entretanto, no processo de ensino da língua estrangeira, o caminho tem sido inverso ao esperado: “Infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (*idem*). Mas o que se espera é que a sistematização gramatical decorra dos diferentes usos da língua, aos quais os alunos deverão ser expostos. Tal raciocínio se encontra também no fragmento abaixo:

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes. (BRASIL, 2006, p. 111)

² Em documentos de âmbito regional, como é o caso, para Minas Gerais, da Proposta Curricular CBC (DIAS, s.d.), é possível encontrar orientações pedagógicas mais específicas e discussões em torno a tópicos e habilidades a serem trabalhados no Ensino Médio.

A gramática na avaliação dos livros didáticos

No processo de avaliação dos livros didáticos do PNLD, os avaliadores preenchem uma ficha, elaborada a partir dos critérios do Edital e que é publicada posteriormente no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2011). Esse próprio documento define o que se entende (ou o que se entendeu durante todo o processo de seleção) por linguagem. Segundo essa obra, há uma compreensão de que a linguagem é uma “atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais” (*ibid*, p. 10). Assim, os conteúdos gramaticais também devem ser estudados como parte de uma atividade social e política, o que significa que eles não estarão isolados em situações desvinculadas do uso da língua, o que vai ao encontro do exposto pelas *Orientações Curriculares* e que foi discutido na seção anterior.

A ficha de avaliação contém perguntas, que são divididas em blocos. No caso da seleção de obras do ensino médio, o bloco VII se refere aos elementos linguísticos e contém as seguintes perguntas sobre a coleção:

- 25) Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?
- 26) Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?
- 27) É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?
- 28) É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira? (BRASIL, 2011, p. 14)³

Merece destaque aqui a exigência de a coleção propor uma sistematização dos conhecimentos linguísticos a partir de práticas discursivas variadas. Além do mais, é preciso que a coleção apresente variantes linguísticas da língua estrangeira e que esteja isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou de simplificações que possam conduzir ao erro. No que se refere especificamente aos elementos linguísticos, a avaliação do MEC demonstrou que nenhuma das coleções atingiu o grau máximo de atendimento aos critérios de avaliação, tendo ficado a coleção

³ Essas questões também vão ao encontro das competências e habilidades propostas pelos PCN do EM para serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 2000, p. 28).

de Osman *et al.* (2010) em um nível abaixo das outras (BRASIL, 2011, p. 11). Porém, esse dado é muito geral e não permite observar particularidades dos textos e atividades de cada coleção.

Para fazê-lo, na próxima seção, serão analisados exemplos das três coleções, os quais poderão mostrar o tratamento que é dado a determinados conteúdos gramaticais, além de possibilitar uma reflexão mais profunda que aquela que expõe o *Guia*. Espera-se que essa reflexão possa contribuir na avaliação de como incorporar determinados conteúdos linguísticos no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Análise das obras

Nesta seção, será analisado o tratamento dispensado a três fenômenos linguísticos nas três coleções: (1) a expressão de gostos por meio do verbo *gustar*; (2) as formas de imperativo e seus diferentes empregos; (3) a variação dos pronomes sujeito de segunda pessoa.

A expressão de gostos por meio do verbo *gustar*

A expressão de gostos por meio dos verbos *gostar* (port.) e *gustar* (esp.) se realiza formalmente de modos diferentes em português e em espanhol. Tais verbos são biargumentais nas duas línguas, isto é, requerem a existência de pelo menos duas entidades ou participantes, mas, em português, quando se usa o verbo *gostar*, o argumento experienciador (aquele que sente o gosto), é realizado como um sintagma nominal e possui função sintática de sujeito, ao passo que o argumento cujo papel semântico é o tema (neste caso, aquele ou aquilo de que se gosta), se realiza como um sintagma preposicionado ([*Eu*] *gosto* [*de chocolate*]). Em espanhol, os usos mais frequentes de *gustar* se encontram com o experienciador realizado como um pronome clítico dativo (acompanhado ou não por um sintagma preposicionado correferente) e é o argumento tema que possui função sintática de sujeito (([*A mí*]) [*me*] *gusta* [*el chocolate*]).⁴

⁴ Por essas propriedades, o verbo *gustar* pertence ao conjunto dos chamados *verbos de afecção* ou *verbos psicológicos*, como *doler*, *encantar*, *molestar*, etc. (CAMPOS, 1999, p. 1559; REAL; ASOCIACIÓN, 2010, p. 2688).

Essas diferenças entre as duas línguas causam certa dificuldade entre os alunos que começam a estudar a língua espanhola. Por esse motivo, é fundamental que diferentes usos em distintos contextos discursivos sejam apresentados durante um primeiro contato com o assunto. Em geral, esse conteúdo aparece já nas primeiras unidades dos livros didáticos.

Em Martin (2011a, p. 89), no capítulo 5 (*¿Qué te gusta?*), há uma primeira aproximação ao tema com um diálogo em que aparecem alguns usos do verbo *gustar*, seguido de atividades escritas e orais em que o estudante deve expressar gostos. Em seguida, na seção *Gramática Básica*, aparece a sistematização, constituída por algumas ocorrências mais e uma informação sobre o sintagma preposicionado que pode ou não ocorrer. Para o professor, há uma sugestão de fazer uma comparação com o verbo *agradar* do português. Essa sugestão, no entanto, pode ser pouco útil, uma vez que os exemplos propostos (“Agradam-me as noites de chuva”; “Agrada-me ouvir música moderna”) são pouco comuns na língua portuguesa, especialmente no registro oral. Embora o capítulo continue com outras atividades sobre a expressão de gostos (sejam controladas ou não), observa-se que não há uma exposição explícita da regra, nem espaço para que o aluno a sistematize.

Em Osman *et al.* (2010a, p. 129), a unidade 8 (*¿Qué buena onda!*), aborda a expressão de gosto. Após a apresentação de diferentes textos, tanto escritos quanto orais, em que aparece o verbo *gustar*, a seção *Manos a la obra* (p. 136) procura sistematizar o conteúdo. O material pede que o aluno preste atenção às terminações do verbo e às palavras destacadas em algumas frases – o destaque é dado aos argumentos dos verbos *gustar*, *divertir*, *fastidiar*, *dar (miedo)*, *encantar*, *aburrir*. Em seguida, pede-se ao aluno que explique, junto a um colega, quando se usam os verbos em singular ou plural. Note-se que, diferentemente do livro anterior, o aluno é levado a propor uma regra, com base na própria observação e uso dos dados. A sugestão de resposta, presente no Manual do Professor, é que deixa a desejar, pois afirma: “*El verbo va en singular cuando el sustantivo va en singular o es un verbo en infinitivo; el verbo va en plural cuando el sustantivo está en plural*” (p. 136). Uma sugestão de resposta como essa é muito imprecisa e pode induzir o professor a apresentar uma regra equivocada.

Após esse passo, encontram-se informações teóricas complementares, inclusive com um quadro que sistematiza os diferentes usos, além de um

contraste entre o português e o espanhol, no qual o próprio aluno deve observar as construções apresentadas e resolver um exercício sobre a identificação do sujeito nas sentenças. Apesar de mal formulado, pois se sublinham os pronomes das frases em espanhol e pergunta-se sobre o sujeito, o que poderia levar o estudante ao erro, é positivo que o material procure formas de fazer um contraste entre a língua portuguesa e a língua espanhola.

Diferentemente de Martin (2011a), tratado acima, em Osman *et al.* (2010a), o manual do professor apresenta sugestões de ampliação de atividades para explorar os usos do verbos *gustar*.⁵ Não há, no entanto, sugestões de bibliografia sobre o assunto para o professor.

As formas de imperativo e seus diferentes empregos

As formas de imperativo são usadas em diferentes atos de fala: fazer pedidos (*Por favor, cierra la puerta*); dar conselhos (*Bebe mucha agua*); sugerir (*Llévese dos y pague uno*); dar ordens (*No escriban menos de 300 palabras*); dar instruções (*Giren a la derecha*). Embora os diferentes empregos do imperativo não sejam o foco das principais dificuldades dos brasileiros, é recomendável que se apresentem aos discentes os contextos em que os usos ocorrem, com suas formas alternantes (cf. GARRIDO MEDINA, 1999, p. 3907 e ss.).

No capítulo 4 (*¿Manda quien puede, obedece quien quiere?*) de Martin (2011c, p. 57), é incluído o tema imperativo. Há uma sugestão ao professor para, inicialmente, propor uma reflexão sobre as ordens que damos e recebemos no dia a dia (*idem*, p. 58). Antes da seção *Gramática Básica*, trabalha-se uma leitura dramatizada com música em que aparecem verbos no imperativo, além de haver questões para o aluno responder sobre os usos de imperativo. Note-se que, até então, não foi sistematizada nenhuma regra, o que se dará na seção específica, antes da qual ainda se apresenta uma atividade com diferentes conselhos. Todas essas atividades constituem uma boa aproximação ao tópico. Na seção *Gramática Básica*,

⁵ Em todo caso, a sugestão de utilização da canção *Me gustas tú*, de Manu Chao, deveria estar acompanhada de uma orientação relacionada ao uso da primeira e segunda pessoa (*Té gusto yo; Me gustas tú*), já que no livro do aluno essas formas não aparecem e geralmente causam dificuldades para os estudantes.

encontram-se diferentes exemplos e quadros explicativos, seguidos de atividades controladas sobre as formas de imperativo. Ainda na mesma unidade, o aluno encontrará atividade de produção oral e de produção escrita para as quais precisará de formas de imperativo. No manual do professor, o docente é estimulado a promover um debate sobre questões culturais relacionadas ao modo imperativo, além de receber sugestão de leitura bibliográfica.

Em Osman *et al.* (2010b, p. 111 e s.), o imperativo é trabalhado na unidade que trata de alimentação (*¿Lo que comes sabe a sano?*). O aluno tem uma aproximação a formas desse modo verbal com textos diferentes, como entrevista oral e instruções sobre leitura de rótulo nutricional de produtos. Na sistematização, pede-se ao aluno para observar diferentes frases com imperativo e depois se informa que esse modo serve para dar ordens, conselhos, para oferecer e pedir. No entanto, não há uma proposta que leve o aluno a inferir esses diferentes atos de fala. Esse tipo de exercício é feito com relação aos clíticos e sua posição com respeito ao imperativo. Pergunta-se: “*¿Qué observas con relación a la posición de los pronombres en cada grupo de frases? ¿Cómo aparecen?*” (p. 119).

Embora não se proponha uma reflexão sobre as diferentes possibilidades para uso do imperativo, há uma atividade de contraste português X espanhol. Pede-se ao aluno que releia os textos do início da unidade, que são dois folhetos fictícios de uma rede de comida rápida, um em espanhol e o outro em português. A atividade propõe um contraste entre as formas de possessivo, as de imperativo e os pronomes pessoais de ambos os textos. Além disso, indaga-se sobre o público alvo dos folhetos e sobre o tratamento utilizado. Essa atividade revela algo importante para o ensino da gramática do espanhol, que é a possibilidade de propor uma reflexão com base no conhecimento que o estudante tem de sua própria língua. Longe de querer abandonar os conhecimentos sobre a gramática de língua portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem do espanhol pode e deve contribuir para uma análise do uso que o aluno brasileiro faz da sua língua materna. No caso comentado acima, do imperativo e da posição dos clíticos, nenhum dos materiais propõe uma reflexão sobre a diferença da posição dos pronomes na língua oral de ambas as línguas (*Me dá uma ajuda* / *Dame una ayuda*). Caberá ao docente criar situações em que os alunos possam sistematizar seu conhecimento sobre a estrutura da língua, fazendo uso também do que sabe sobre o português.

La variación de los pronombres personales

Um dos temas mais profícuos para o estudo da variação linguística é certamente a realização dos pronomes sujeito. Embora o paradigma dos pronomes que podem exercer a função sintática de sujeito seja pequeno (*yo, tú, vos, usted, él, ella, nosotros/as, vosotros/as, ustedes, ellos, ellas*), a variação que existe nos territórios em que se fala espanhol não se apresenta como uma questão simples. A importância do tema aumenta principalmente se considerarmos que em português também existe uma grande variação entre as formas que exercem a mesma função (*eu, tu, você, o senhor, a senhora, ele, ela, nós, a gente, vocês, eles/elas* – incluindo ainda as variantes orais como *ocê, cê, ea* etc.), conforme descrevem os vários trabalhos sobre o português brasileiro, como Castilho (2010, p. 477).

No caso do espanhol, merece destaque a variação dos pronomes de segunda pessoa, que se percebe claramente com as variantes *tú* e *vos*. Picanço e Villalba (2010a), na unidade 1, apresentam explicitamente o uso de *vos* em uma seção chamada *¡Ojo!* (p. 33). Após a leitura de uma tira de Gaturro e questões de interpretação, os autores chamam a atenção para o pronome que aparece no texto. Sobre o uso, informam: “*Al usar el voseo, hay que tener en cuenta que la sílaba fuerte es la última*”. Dois comentários seriam importantes aqui: em primeiro lugar, é inapropriada a expressão “*usar el voseo*”, já que *voseo* corresponde ao fenômeno e o que os falantes usam é o pronome *vos*. Além disso, não há nenhuma orientação para que o aluno possa encontrar a sílaba tônica e nem que a explicação vale para o presente do indicativo. Observa-se que a explicação não é clara o suficiente. Em seguida, ao explicar o uso de *Ud.*, os autores argumentam: “*Aunque Ud. es la fórmula de tratamiento para dirigirse al interlocutor (2ª persona), el verbo se conjuga en tercera persona*”. Essa explicação poderia ser mais eficaz, se se centrasse em uma semelhança entre as formas de segunda e terceira pessoa, em vez de apelar para uma ideia de conjugação de terceira no uso da segunda, o que, embora tenha sua explicação etimológica, muitas vezes acaba gerando confusões a respeito das pessoas gramaticais.

Na unidade 2 de Osman *et al.* (2010a, p. 27 e s.), denominada *Del tú al usted*, há várias atividades que levam os estudantes a refletir sobre as formas de tratamento em língua espanhola. Há inclusive um artigo em que o autor comenta o uso de *vos* em contextos íntimos na Colômbia, fenômeno que não acontece na maior parte dos territórios hispânicos. Embora a sistematização apresentada pelos autores simplifique

a regra, ao dizer que em espanhol existe um sistema dual envolvendo uma forma de respeito e outra menos formal, é apresentado um quadro em que se opõem formas da Espanha, da Hispanoamérica e do Brasil, diferenciando situações de informalidade/solidariedade/familiaridade/proximidade *versus* formalidade/cortesia/poder/distanciamento. Pode-se dizer que a variação diatópica dos pronomes de segunda pessoa recebe um tratamento razoavelmente satisfatório para uma segunda unidade do primeiro livro, mas o fato é que ela se perde em outros momentos da coleção. Inclusive nos quadros verbais que vão sendo apresentados ao longo do material, não se inclui a forma *vos* como possibilidade de pronome de segunda pessoa.

A variação dos pronomes de segunda pessoa também é tema de Martin (2011a, p. 27 e s.), no capítulo 2 (:*Quién es?*). Após atividades de compreensão auditiva e de produção escrita, o estudante é levado a refletir sobre a importância da escolha das formas de tratamento dado ao interlocutor. Há atividades que procuram diferenciar tratamento formal de informal (variante *tú*). Em seguida, apresenta-se uma parte denominada *Aprende un poco más* (p. 36), que explora o fenômeno do *voseo*, oferecendo uma distribuição diatópica e também uma explicação sobre a formação das formas verbais correspondentes. Em seguida, há atividade específica para identificação, em uma tira de Gaturro, de formas relacionadas ao *voseo* (uso do pronome *vos*, formas verbais de presente de indicativo e formas verbais de imperativo). No entanto, do mesmo modo que o material anterior, a coleção não recupera este tema em outros momentos e também os quadros de paradigmas verbais não consideram a existência do pronome *vos*.

Diferentemente dos materiais anteriores, no manual do professor de Martin (2011a), há várias sugestões para que o professor discuta a variação das formas de segunda pessoa e inclusive algumas sugestões comentadas de leituras bibliográficas.

Pontos positivos e negativos

A partir da análise dos tópicos anteriores, pode-se ver que as coleções selecionadas, no que se refere ao tratamento de conteúdos gramaticais, apresentam pontos positivos e pontos negativos. Com respeito aos primeiros, observa-se que:

- a) em geral, não há um tratamento isolado da gramática, ou seja, os conteúdos gramaticais são geralmente inseridos em situações comunicativas diferenciadas, o que permite às obras atender às propostas dos documentos oficiais citados na primeira parte deste texto;
- b) em alguns casos, o aluno é levado a sistematizar as regras, não de maneira antecipada às práticas de linguagem, o que também vai ao encontro da proposta das *Orientações Curriculares*;
- c) em alguns poucos momentos, os autores propõem um contraste do espanhol com o português, o que facilita a explicitação das regras da língua estrangeira e também dá suporte à visão da sistematicidade da língua, reforçada também nas *Orientações*;
- d) encontram-se, embora timidamente, momentos específicos de discussão sobre a variação da língua espanhola, objetivo que se encontra em vários documentos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira;
- e) há, em alguns casos, nos manuais do professor, sugestões de ampliação de atividades para a prática de tópico gramatical;
- f) também nos manuais, há algumas sugestões para reflexões específicas sobre as construções linguísticas, com indicação de bibliografia.

Entre os pontos negativos, foi observado que:

- a) há situações em que falta explicitação de regras ou oportunidade para que o próprio aluno as sistematize;
- b) há algumas informações metalinguísticas simplificadas ou com lacunas;
- c) o contraste com o português geralmente não está baseado em dados ou pesquisas autênticas sobre o português em suas diferentes modalidades;
- d) nos manuais do professor, são poucas as indicações de bibliografia sobre tópicos gramaticais;
- e) existe uma presença esporádica do tratamento da língua como sistema variável, o que se observou pela falta de retomada da variação do sistema pronominal ao longo das coleções;
- f) também nos manuais, são poucas as propostas para reflexão sobre os conteúdos linguísticos analisados, o que reforçaria uma concepção de que o relacionamento do aluno com a regra deve ser o de memorização.

Voltando às questões citadas acima, que constam da ficha de critérios usada pela equipe de avaliadores do PNLD, e considerando a análise apresentada neste trabalho, observa-se que, apesar dos pontos positivos apontados, há ainda vários aspectos negativos que podem dificultar o trabalho do professor. Certamente, o que se espera é que, nas próximas edições, as coleções inscritas se atentem às exigências do edital e invistam mais na melhoria da qualidade das obras, principalmente com relação ao ensino de gramática.

Considerações finais

A análise apresentada neste trabalho é parcial e levou em conta o tratamento de apenas três fenômenos linguísticos. Por esse motivo, não se pode tomar os resultados como únicos definidores de qualidade de uma coleção ou outra no que se refere ao tratamento do ensino de gramática. No entanto, acredita-se que os exemplos apresentados sejam representativos para uma avaliação que cada docente deverá fazer no âmbito de sua atuação.

Obviamente, essa avaliação docente incluirá, além dos aspectos apontados anteriormente, as propriedades de cada coleção referentes à seleção de textos, compreensão oral e escrita, produção oral e escrita etc. Nesse processo avaliativo, embora as condições de ensino de cada profissional sejam idiossincráticas, deverá estar presente também o tratamento da língua como atividade social e política, voltado para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno, conforme dispõem a LDB (1996) e outros documentos oficiais.

Referências

ABIO, G. Un análisis preliminar de las actividades TIC presentes en los libros didácticos escogidos por los PNLD 2011 y 2012 para la enseñanza de E/LE a brasileños. *Revista Texto Livre*, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/63>>. Acesso em: 22/04/2012.

BRASIL. Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 ago. 1985. Seção 1. Página 12178. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09/04/2012.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2008.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 16/04/2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. *Livro didático: histórico*. (s.d.) Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 09/04/2012.

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. v. 2. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1519-1574.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, R. *Proposta curricular CBC língua estrangeira: ensino fundamental e médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B06D2BF69-D303-4AD5-837E-8CE3D3712DFB%7D_livro%20lingua%20estrangeira.pdf>. Acesso em: 05/05/2012.

GARRIDO MEDINA, J. Los actos de habla: las oraciones imperativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. v. 3. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 3879-3928.

GONZÁLEZ, N. M. Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE. In: *Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasília: Ministerio de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, p. 13-19, 2005.

JORGE, M. L. dos S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121 -132.

MARTIN, I. *Síntesis 1*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2011a.

MARTIN, I. *Síntesis 2*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2011b.

MARTIN, I. *Síntesis 3*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2011c.

OSMAN, S. *et al. Enlaces 1*: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010a.

OSMAN, S. *et al. Enlaces 2*: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010b.

OSMAN, S. *et al. Enlaces 3*: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010c.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. vol. 1. Curitiba: Base, 2010a.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. vol. 2. Curitiba: Base, 2010b.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. vol. 3. Curitiba: Base, 2010c.

REAL Academia Española; ASOCIACIÓN de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española: sintaxis II*. Madrid: Espasa Calpe, 2010.

TENUTA, A. M; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 315-336, jul/dez 2011.

Literacidad digital en los libros de enseñanza de E/LE escogidos por el PNLD: algunas reflexiones¹

Gonzalo Abio
UFAL

RESUMEN

Se brindan en este texto una panorámica y algunos comentarios generales sobre cómo es presentado el tema de las TIC en las colecciones de libros didácticos de E/LE seleccionados en las versiones de 2011 y 2012 del PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*). Encontramos que hay actividades para que el alumno entre en contacto o conozca más sobre algunos géneros, textos y lenguajes propios de la Internet, así como para que comprenda la importancia de temas relacionados a la vida digital en general, pero entendemos que casi no existen oportunidades para que el alumno sea también productor de contenidos digitales y no solo consumidor de ellos. En las actividades de producción no se explotan como deberían las posibilidades de la web 2.0. Estimamos que las editoriales también deberían prestar más atención al desarrollo de sitios *web* específicos para enriquecer y mantener actualizadas las propuestas de actividades con TIC presentes en cada libro, así como para propiciar el desarrollo de comunidades alrededor del tema.

¹ Una primera versión de este texto fue presentada de forma virtual durante el VIII Evidosol (ABIO, 2011b) y repetida el día 3 de septiembre de 2011 en una conferencia del proyecto FOCOELE a la que fui invitado.

Introducción

Este trabajo tiene un matiz investigativo preliminar, pues pretende brindar una descripción general y un análisis preactivo de las actividades que usan las TIC presentes en los libros didácticos (en adelante LDs) de E/LE, escogidos por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), con la intención de ver cómo esas actividades pueden promover la literacidad digital de los alumnos.

Analizar libros didácticos es una actividad con valor utilitario, formativo e investigativo (EZEIZA RAMOS, 2006), que debería ser hecha con frecuencia por los profesores para promover los conocimientos sobre las tendencias metodológicas y editoriales, entrar en contacto con diversas propuestas de trabajo de posible aplicación en las clases o estimular la creación de nuevas actividades.

En otras oportunidades hemos analizado LDs de E/LE desde diversos aspectos (ABIO, 2008; 2011a; ABIO; BAPTISTA, 2006; ABIO; PAZ; LIMA, 2007), pero esta es la primera vez que nos acercamos al análisis de actividades con TIC presentes en ese tipo de material.

Podemos adelantar que en Brasil, en los años más recientes, no se han realizado muchos estudios sobre las actividades TIC existentes en los LDs de lenguas extranjeras. Una búsqueda realizada en abril de 2011 en la *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* (BDTD), utilizando la frase *livro didático* y focalizando la enseñanza o aprendizaje de lenguas, arrojó 145 referencias de tesis o disertaciones, pero muy pocas eran dedicadas a la temática virtual. Para el caso de la lengua española podemos citar el trabajo de Carneiro (2006), que analizó las actividades de navegación sugeridas en tres colecciones de LDs de E/LE editadas entre 2001 y 2005.

Nos llama la atención que en un libro reciente que reúne artículos sobre el tema de los libros didácticos de lengua extranjera tampoco hay muchas observaciones sobre las posibilidades de trabajo con las TIC. En uno de los capítulos hay una alusión somera a la preparación, por alumnos de graduación y de especialización de la *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), de libros virtuales que han sido puestos en la red como apoyo a la enseñanza de inglés en las escuelas brasileñas (PAIVA, 2009, p. 53). Otra autora en la misma obra, Dias (2009), ofrece un instrumento de evaluación general de LDs de lengua extranjera donde aparecen algunos criterios de análisis que tienen que ver con TIC e Internet.

¿Por qué debemos analizar las actividades con TIC propuestas en los libros didácticos de español para brasileños?

Creo que en primer lugar podríamos argumentar que se debe a que las nuevas tecnologías están cada vez más accesibles y omnipresentes en nuestras vidas. También, porque las TIC, poco a poco, se van introduciendo en los ámbitos escolares, gracias a diversos programas gubernamentales como el ProUCA, el Proinfo, etc. Según Bielschowsky y Prata (2010), el 92% de las escuelas públicas brasileñas tendrían conexión de Internet para propiciar la inclusión digital de 35 millones de estudiantes.

Independientemente de los problemas para la presencia efectiva de las TIC en las escuelas, todos podemos observar a nuestro alrededor que hay una tendencia, inclusive en las ciudades más apartadas, al aumento del uso de dispositivos informáticos y del acceso a Internet, ya sea fija o móvil (ver IDC, 2010).

Leffa (2009, p. 121-122) nos dice algo que es muy interesante al respecto y sobre su posible repercusión para el contacto con otras lenguas:

El acceso a soportes lingüísticos multimediáticos, incluyendo la Internet, se está popularizando y llegando a la periferia de las ciudades donde ya es común ver al alumno pobre cargando orgullosamente un mp3 o enviando mensajes a sus amigos en el Orkut. Aunque la exclusión digital sea una realidad, con seguridad será menor que la exclusión lingüística, pues hay muchas más personas sin acceso a una lengua extranjera que a la internet. El uso de recursos digitales para enseñar la lengua es una manera de disminuir la exclusión tanto de un lado como de otro. El acceso a la lengua extranjera puede aumentar el acceso a la red, lo que, a su vez, puede facilitar el aprendizaje de la lengua. Aunque es verdad que cada vez que se introduce una nueva tecnología se crea una legión de excluidos, también es verdad que con las nuevas tecnologías se crean nuevas posibilidades de inclusión.²

No podemos ignorar que en los diversos documentos curriculares nacionales brasileños podemos encontrar orientaciones para el trabajo con las TIC.

² Las traducciones al español de todas las citas encontradas en este trabajo son de mi autoría.

En los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (BRASIL, 2000, p. 6-13), entre las competencias que se espera que sean desarrolladas en la escuela están: entender los principios de las TIC; asociarlas a los conocimientos científicos, a los lenguajes que les dan soporte y a los problemas que se proponen solucionar; entender el impacto de las TIC en los procesos de producción, en el desarrollo del conocimiento y en la vida social; y aplicar las TIC en la escuela, en el trabajo y en otros contextos relevantes para su vida.

En las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) (BRASIL, 2006) hay otros señalamientos de nuestro interés, como son: (1) la necesidad de alfabetizar desde una perspectiva de multiliteracidades; (2) la literacidad en varias modalidades, que son la visual (medios, cine), la informática (o digital), la multicultural y la crítica (esta última presente en todas las modalidades); (3) la comprensión y concientización de que: (a) hay otras formas de producción y circulación del conocimiento diferentes de las tradicionales aprendidas en la escuela; (b) la multimodalidad requiere otras habilidades de lectura, interpretación y comunicación, diferentes de las tradicionales enseñadas en la escuela, y (c) la necesidad de capacidad crítica como herramienta de selección de aquello que le es útil y de interés al interlocutor que está expuesto a una gran cantidad de información, y también como herramienta para la interacción en la sociedad, para participación en la producción de lenguaje en esa sociedad y para la construcción de sentidos en ese lenguaje.

Los PCN+ (BRASIL, 2002, p. 228) brindan unas competencias mínimas que deben ser cumplidas por los alumnos de la enseñanza media en la búsqueda de informaciones en el ciberespacio. En este documento, a pesar de que ha sido publicado hace ya algún tiempo, encontramos un comentario que retrata bastante bien la realidad de nuestros días:

Lo que sabemos es que hay computadoras en las escuelas, conectadas o no a la Internet, pero que no son integralmente aprovechadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Mientras aquellos profesores acostumbrados a manejar las TIC transitan con bastante facilidad por el escenario educacional que incorpora esas tecnologías, hay muchos que no se sienten a gusto para utilizar esas herramientas y viven, con eso, situaciones de angustia.

Nos parece fundamental que a los profesores les sean propiciadas las condiciones para que realicen trabajos concretos con la computadora. Y no solo cursos teóricos. (BRASIL, 2002, p. 231)

Quiero terminar esta parte con la definición de Buzato (2010), quien considera que el ser letrado, o sea, adquirir cierta literacidad, es participar de un conjunto de prácticas sociales en las que son generados, disputados, negociados y transformados los significados y sentidos de ciertos contenidos codificados culturalmente. Las literacidades son diversas, de modo que las actividades interactivas/interpretativas que las constituyen envuelven propósitos, valores, actitudes, códigos y dispositivos tecnológicos variados.

Literacidad digital

Ya se sabe que es necesario crear los mecanismos que propicien la construcción de las literacidades para conocer, producir y trabajar con eficacia usando los ambientes digitales. Dias y Novais (2009) proponen una matriz de literacidad digital con descriptores agrupados en cuatro grandes acciones que son: (1) utilizar diferentes interfaces; (2) buscar y organizar informaciones en ambiente digital; (3) leer hipertexto digital y (4) producir textos (orales o escritos) para ambientes digitales.

En el caso de los LDs de portugués, Coscarelli y Santos (2009) analizaron las diez colecciones que tuvieron las más altas puntuaciones en el PNLD 2008 con respecto a su papel en la literacidad digital y encontraron algunas características que se describen brevemente a continuación.

El uso de enlaces es común en los LDs. Algunas páginas poseen un formato como si fuese de páginas de Internet.

Muchos LDs traen sugerencias de sitios *web* para que profesores y alumnos encuentren más informaciones sobre el tema estudiado, pero raramente sugieren formas de explotar mejor los sitios *web* indicados.

En menor cantidad se pueden encontrar propuestas de trabajo con programas diversos (*Word*, *Excel*, *Power Point*, *Animator*, etc.), pero no hay indicaciones de cómo usarlos (se supone que todos ya saben o deberían saber usar esos programas). Son raros los casos en que en el libro hay instrucciones que detallen el uso de esos programas.

Algunos LDs traen emoticones y términos que se refieren a la navegación. Otros los reúnen en un glosario, pero no hay propuestas de reflexión lingüística, reconocimiento de esos términos o conceptos en ambientes digitales o sobre su uso.

Internet aparece como tema en algún texto pero no hay prácticas que orienten a los alumnos para buscar informaciones en la Internet o producir algún texto en ella.

El e-mail y los *blogs* son los textos de ambientes digitales más explotados en los LDs. En algunos casos los alumnos son llevados a leer y responder mensajes y a comprender la lógica de las direcciones electrónicas (direcciones de los sitios *web*) así como a analizar el lenguaje de algún texto de *blog*.

En base a lo arriba expuesto, las autoras pudieron notar que los LDs analizados contribuyen muy poco para la literacidad digital, tanto del alumno como del profesor, pues lidian con la computadora, la mayoría de las veces, sirviendo solo como fuente de información. Raramente la computadora es tratada como un medio de comunicación, de socialización o de divulgación de informaciones, o sea, los alumnos no son estimulados a establecer comunicación con otras personas por medio de ella (con amigos, estudiantes de otras escuelas, autores, investigadores, etc.), ni son estimulados a formar parte de la red de colaboradores, creando sitios *web*, *blogs*, comentando textos, proponiendo o enriqueciendo entradas en *wikis*, entre otras de las tantas actividades que podemos hacer mediante el uso de la computadora. Debemos enseñar a los alumnos a navegar en textos de todas las naturalezas: impresos, orales, digitales, verbales, no verbales y multimodales (COSCARRELLI; SANTOS, 2009 *apud* COSCARRELLI, 2009, p. 559).

Literacidad Digital y TIC en las colecciones de español

¿Qué encontramos en los LDs de E/LE seleccionados por el PNL D 2011 y 2012 en lo referente a la literacidad digital y las TIC?

Para responder a esa pregunta realizamos este estudio exploratorio inicial, y fundamentalmente cualitativo, con los LDs de E/LE que aparecen con su correspondientes reseñas en las *Guias do Livro Didático* de ambos PNL Ds. La guía del PNL D 2011 describe las colecciones seleccionadas para los últimos cuatro años de la Enseñanza Fundamental (BRASIL, 2010). En el caso de español fueron dos las colecciones: *Español ¡Entérate!*

(BRUNO; TONI; ARRUDA, 2006) y *Saludos*. Curso de Lengua Española (MARTIN, 2009), mientras que en la guía del PNLD 2012, específica para los libros del nivel de Enseñanza Media (BRASIL, 2011), fueron tres colecciones: *El arte de leer Español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010); *Enlaces*. Español para jóvenes brasileños (OSMAN *et al.*, 2010) y *Síntesis*. Curso de lengua española (MARTIN, 2010).

A pesar de que fueron revisadas y catalogadas cada una de las actividades propuestas en los libros de cada colección, no es nuestra intención en esta primera fase de estudio cuantificar ni intentar dar opiniones específicas clasificatorias o evaluativas sobre cada colección, pues entendemos que como se observan diferencias importantes entre las colecciones, la descripción será más productiva que el intento de clasificación.

Los libros analizados corresponden a las versiones del profesor, para poder observar también las recomendaciones que se proporcionan, tal como propone Marcuschi (2005).

Por motivos de espacio, no es posible ahondar en los detalles de cada colección, pero en la presentación existente en Abio (2011b), entre las láminas 32 a 61, podrán verse imágenes y explicaciones con diversos elementos de destaque de cada una de las colecciones analizadas.

A continuación realizaremos algunos comentarios generales, a partir de lo que fue encontrado.

En las colecciones analizadas de EF observamos menor cantidad de textos y géneros disponibles en Internet, así como de actividades que podemos hacer en Internet.

En esas colecciones se sugieren proyectos o talleres que implican alguna búsqueda en Internet, pero no se ofrecen muchos detalles de cómo deben ser hechas esas búsquedas.

Son casi inexistentes las actividades de producción de textos utilizando las TIC. Por ejemplo, en una de esas colecciones se sugiere la realización de una actividad de preparación de una presentación en *Power Point* y otra actividad para hacer un sitio *web* personal, pero tampoco se dan mayores detalles o instrucciones al respecto, como no sea la recomendación de trabajar junto con el profesor de informática de la escuela.

En todas las colecciones analizadas (EF y EM), la mayoría de los textos tomados de Internet indica la fuente, pero hay casos en que la dirección (URL) es parcial o general (Ej. <Terra.com>). Hay otros casos de textos provenientes de sitios *web* que no existen más (Ej.

<Geocities.com>). Eso impide que los alumnos interesados por saber más sobre esos temas puedan leer los textos originales de forma completa.

En algunos casos hay páginas o recursos que remiten a páginas antiguas que instalan *cookies* e intentan abrir ventanas *pop-up* que los navegadores y sistemas antivirus actuales bloquean automáticamente.

Podemos ver una preocupación con que el alumno entre en contacto o conozca más sobre algunos géneros, textos y lenguajes propios de Internet, así como que comprenda la importancia de temas relacionados a la vida digital en general, tal como se evidencia en algunas de las imágenes mostradas en Abio (2011b), pero entendemos que casi no existen oportunidades para que el alumno sea también productor de contenidos digitales y no solo consumidor de ellos.

En la mayoría de los casos se puede percibir que el alumno es tratado como si ya tuviese las habilidades de navegación necesarias para realizar las búsquedas de información propuestas (con direcciones específicas o sin ellas).

Por otro lado, cuando se ha pedido para producir algo con alguna herramienta, no se muestran recursos y posibilidades existentes en la cada vez más usada web 2.0. Por ejemplo, hay ausencia de actividades de producción de *blogs* y documentos colaborativos (como *wikis*). Tampoco se proporcionan informaciones claras de cómo realizar y aprovechar mejor las búsquedas en Internet a través de proyectos cooperativos (Ej. *WebQuest* y sus variantes).

Por todo lo antes expuesto, podemos concluir que los resultados obtenidos por Coscarelli y Santos (2009) también se aplican en gran medida a las colecciones aquí analizadas.

Para finalizar, no quiero dejar pasar esta oportunidad sin comentar otros aspectos relacionados.

Es verdad que en las colecciones analizadas se nota cierto cuidado general en la actualización y diversificación de las cuestiones relacionadas con las TIC, que probablemente han sido incorporadas como una respuesta a los requerimientos de los PNLD (BRASIL, 2009, 2010, 2011) y las OCEM (BRASIL, 2006), pero creo que las editoriales nacionales todavía ignoran las posibilidades que profesores y alumnos ya puedan tener, tanto en las escuelas como en sus domicilios, para aumentar el contacto con la lengua extranjera aprovechando el potencial multimediático y de comunicación que ofrecen las TIC y también para realizar trabajos de forma regular que lleven a un dominio más eficaz y profundo de esas TIC.

No dejo de considerar que tanto el proceso de selección de libros del PNLD, que se inicia con las llamadas (o *editais*) con criterios específicos, en nuestro caso para el componente curricular de lengua extranjera, como las guías publicadas, donde aparecen los aspectos tomados en consideración en las obras seleccionadas, son dos instrumentos poderosos de orientación de la producción y también de aumento de calidad de las obras que se presentan por las editoriales para la selección del PNLD. Podríamos hasta atrevernos a comparar ese mecanismo del PNLD con las presiones selectivas del mecanismo evolutivo y adaptativo de la selección natural estudiado en biología, aunque hay que señalar que puede haber ciertas inconsistencias en el proceso del PNLD dada la posible subjetividad de los evaluadores.

Tenemos que añadir que la matriz de referencia del ENEM (BRASIL, 2008b) es otro mecanismo poderoso de orientación para la selección de contenidos y objetivos de las actividades producidas y presentadas en cada colección.³ Una de las obras seleccionadas atendió a este aspecto pues muestra explícitamente qué competencias y habilidades de las encontradas en la matriz de referencia del ENEM se propone trabajar en cada capítulo del libro.

En sentido general hay avances, pero todavía son tímidos. Las editoriales podrían y deberían crear y mantener actualizados sitios *web* con actividades interactivas e informaciones extras, que también permitieran un mayor contacto e intercambio de informaciones entre docentes o entre los alumnos usuarios de esos materiales (comunidades de aprendizaje), además de diversificar los materiales y actividades para diversos recursos (CD-Rom, Internet, PDI, DVD, celular; inclusive para los impresos en papel, transparencias, etc.). Esa podría ser también la forma para mantener actualizadas las colecciones en lo referente a las propuestas de uso de las tecnologías. Así, las colecciones de libros no quedarían como entidades estancas que no puedan ser mejoradas y actualizadas en el dinámico mundo tecnológico actual. Creo que este es un capítulo todavía pendiente y que no se debería retardar en su desarrollo y presencia en todas las colecciones ofrecidas a las escuelas.

³ Ver, en dicha Matriz de Referencia (BRASIL, 2008b), las competencias y habilidades correspondientes a las áreas 1, 2 y 9.

Sabemos que la adopción de libros didácticos de calidad no garantiza, por sí solo, el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero coincido con lo que exponen Santos Jorge y Tenuta (2011) sobre los aspectos positivos que deben representar estos materiales de lengua extranjera seleccionados por el PNLD. Ese proceso de evaluación y control debe provocar, como ya dije arriba, un aumento gradual en la calidad de los materiales inscritos en el PNLD que son sujetos al análisis de los especialistas.

Por otro lado, las guías y el proceso de selección descentralizado ofrecen la posibilidad al profesor de que participe de forma activa en la elección de sus propios materiales; además, contribuyen a la formación docente, pues las guías y las propias colecciones pueden ser usadas tanto en la formación inicial en las universidades, como en la formación continua, en reuniones pedagógicas, sesiones de elaboración de materiales y actividades de apoyo que enriquezcan el material escogido, etc.

Coincido en que este es un momento que puede ser considerado histórico, pues ha llegado un material hace mucho tiempo anhelado. Ahora veremos qué hacemos y podemos hacer con esos libros, de acuerdo a las reales posibilidades que se ofrezcan en los cursos y programas. El libro ofrecido por el PNLD no será “el salvador de la patria”, como también advierte Lima (2011, p. 164), pero debe traer una mejoría en la enseñanza de lengua extranjera en las escuelas públicas, principalmente si los programas son organizados de forma que pueda haber el número de clases adecuado y la oferta y estudio sean estabilizados y continuados.

A modo de conclusión

Tengo que ampliar el eslogan lanzado en la guía del PNLD 2011 (BRASIL, 2010) de que “el lugar de aprender lenguas extranjeras es la escuela pública”. Reconozco que sus autores quieren exponer así el deseo de que se reduzca la creencia de que en la escuela pública no se puede aprender lenguas extranjeras, pero creo que según lo que hemos analizado a lo largo de este texto, las TIC pueden ayudar y ampliar ese lugar de aprender lenguas, traspasando las paredes de la escuela y pudiendo ocurrir en todo lugar. Así, yo diría que “el lugar de aprender lenguas extranjeras es la escuela pública”, pero también puede ser fuera de ella, gracias a las TIC.

Por lo que aquí fue relatado, en este periodo de transición en el que estamos inmersos, donde es innegable la tendencia de una presencia

cada vez mayor de contenidos digitales para la educación y de prácticas mediadas por las TIC, se hace de gran importancia y valor que se profundice en el estudio de estos materiales y sus posibilidades.

A partir de la aproximación y reflexión inicial que hemos pretendido hacer aquí, será interesante realizar estudios específicos y descripciones más profundas, detalladas y desde diversos ángulos. Hay un enorme potencial para ello, a partir de las selecciones hechas por el PNLD, aunque no deberían olvidarse otras obras modernas que no fueron escogidas, pero que también merecen atención por su tratamiento del tema estudiado y por su uso en variados contextos de enseñanza.

Referencias

ABIO, G. La presencia y uso de géneros periodísticos en los libros didácticos para la enseñanza del español dirigidos al nivel de Enseñanza Media de Brasil. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n. 12, 2011a. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/12/abio-generos_periodisticos.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

ABIO, G. *Actividades TIC en manuales de E/LE para brasileños escogidos en los PNLD 2011 y 2012*. Presentación en Power Point en el VIII Evidosol - V CILTEC, 9 de junio de 2011, UFMG, 2011b. Disponible en: <<http://www.slideshare.net/tabano/presentacion-en-viii-evidosol-v-ciltec>>. Accedido el: 05/05/2012.

ABIO, G. Me llamo Pedro y me duele la cabeza no es lo mismo ni da igual. Presentación de los verbos con pronombre en los libros de E/LE para brasileños. In: I CONGRESSO NORDESTINO DE ESPANHOL. *Anais...* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 165-177. Disponible en: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/me_llamo_pedro_y_me_duele_la_cabeza.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

ABIO, G; BAPTISTA, L. M. T. R. Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL (CIPLA), *Anais...* CD-Rom. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 81-89. Disponible en: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/gonzalo_livia_cipla_2006.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

ABIO, G.; PAZ, M. L. de O.; FALCÃO, A. C.; LIMA, S. de P. Aproximación a la didáctica de los artículos en español a través de los manuales de E/LE para brasileños. In: 2º CONGRESO VIRTUAL DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, *Anais...* 2007. Disponible en: <http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=99>. Accedido el: 05/05/2012.

BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal do Professor do Brasil. *Revista de Educação*, 352, p. 617-637, May/Ago 2010. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_28.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponible en: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/pnld2012/guia2012/5510-guiapnld2012lingua-estrangeira/download>>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponible en: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4566-guiapnld2011linguaestrangeira/download>>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponible en: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-ensino-medio>>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008a. Disponible en: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/images/stories/arquivos/antigos/3650.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Brasília: Ministério de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. Disponible en: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *PCN ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Accedido el: 05/05/2012.

BRUNO, F. A. T. C.; TONI, M. A. M. B.; ARRUDA, S. A. F. de. *Español ¡Entérate!* 2. ed. reform. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

BUZATO, M. K.. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. da (Org.). *Linguagem, Tecnologia e Educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 53-63.

CARNEIRO, J. B. de M. *Atividades de navegação on-line sugeridas em material didático de espanhol: pertinência versus modismo*. Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, Santa Catarina: PPGCL/UNISUL, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez, 2009. Disponible en: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090305.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

COSCARELLI, C. V.; SANTOS, E. M. dos. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, M. G. (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE, 2009. p. 171-188.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. *Anais...* Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009. Disponible en: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

EZEIZA RAMOS, J. Hacia un modelo de síntesis para el estudio de los materiales. In: PRIMER CONGRESO VIRTUAL E/LE: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI, *Actas...* EdIELE/SIC Lingua, 2006, p. 99-118. Disponível em: <http://congresoel.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=46>. Acessado el: 05/05/2012.

IDC. *Barômetro Cisco de Banda Larga Brasil 2005-2010*. Resultado de Junho de 2010. IDC/CISCO, 2010. Disponível em: <http://www.cisco.com/web/BR/assets/docs/Barometro_1H10_01Set10_Atualizado_Site.pdf>. Acessado el: 05/05/2012.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Conversa com especialistas (série Estratégias de ensino, 11). São Paulo: Parábola editorial, 2009. p. 113-123.

LIMA, D. C. de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 159 -170.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*. Múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 139-150.

MARTIN, I. *Síntesis*. Curso de lengua española. São Paulo: Editora Ática, 2010.

MARTIN, I. *Saludos*. Curso de lengua española. São Paulo: Editora Ática, 2009.

OSMAN, S. *et al. Enlaces: español para jóvenes brasileños*. 2. ed. São Paulo: MacMillan, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*. 2. ed. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SANTOS JORGE, M. L. dos; TENUTA, A. M.. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 121 -132.

¿Sexualidad en clases de E/LE? Por qué y cómo trabajar ese tema transversal

Luíza Santana Chaves
Centro Pedagógico-UFMG

RESUMEN

Proponemos en este artículo un análisis de por qué y cómo desarrollar la transversalidad, específicamente el tema de la **educación sexual**, en clases de Español/Lengua Extranjera, teniendo por base los documentos oficiales del MEC/Brasil (PCNEM, PCN y OCEM), que destacan ese asunto como esencial para la enseñanza secundaria. Nuestro objetivo es proponer actividades que desarrollen las competencias esperadas en el aprendizaje de una lengua extranjera en esa franja de edad, principalmente la lectura crítica, y, a la vez, contribuyan a la reflexión sobre los miedos, tabúes y dudas que surgen cuando se trata del cuerpo y de la sexualidad.

La transversalidad en los documentos oficiales de MEC/Brasil

Con la publicación de los PCNEM (2000) y las OCEM (2006), los profesores de la secundaria pudieron tener un norte en cuanto, entre otros puntos, a los objetivos de la enseñanza de las asignaturas. Según esos documentos, principalmente el capítulo de las OCEM dedicado a los conocimientos de español, la enseñanza de una lengua extranjera debe superar el carácter puramente vehicular y tener un peso en el proceso educativo global de los estudiantes de forma a exponerlos a la alteridad, a la diversidad y a la heterogeneidad, a fin de contribuir a la construcción identitaria y ciudadana de los mismos.

La responsabilidad de la escuela en la sociedad actual es mucho más que enseñar contenidos, es formar ciudadanos éticos y críticos para actuar en la sociedad. Se debe formar al alumno humanamente, o sea, contribuir a su inserción efectiva en la sociedad, favorecer su conocimiento de derechos y deberes, fomentar sus valores éticos y su razonamiento crítico. Así, el papel del profesor es imprescindible ante los nuevos retos de la educación en valores, ya que, en la mayoría de las veces, son los maestros los que están la mayor parte del tiempo juntos a los alumnos, teniendo la posibilidad de cultivar, a través de la convivencia y de la socialización de los educandos, principios como solidaridad, respeto a las diferencias, resolución de conflictos, derechos humanos, justicia, democracia, afectividad, problemas sociales, etc.

Los temas transversales, tales como los plantean los documentos oficiales del MEC, entre ellos, los PCN (1997), nos señalan que esos aspectos deben incluirse en el currículo y deben recibir tratamiento didáctico a través de un trabajo de reflexión con posicionamientos en relación con la dimensión histórica y política de la sociedad. Al tener como eje central la ética, el trabajo con los temas transversales lleva a la discusión de la convivencia humana en sus relaciones con varias dimensiones de la vida social, como el medio ambiente, la cultura, la sexualidad y la salud.

En cuanto a las lenguas extranjeras, es importante recordar que no pueden tener ni ser un fin en sí mismas, sino que necesitan interactuar con otras asignaturas y establecer conexiones con nuestra realidad compleja, que las miradas simplificadoras intentan deshacer (OCEM, 2006, p. 131), ya que el aprendizaje de una lengua no tiene como único objetivo la instrumentalización lingüística, debiendo contribuir a la formación integral del alumno.

Es fundamental, por lo tanto, trabajar los lenguajes no solo como formas de expresión y comunicación, sino también como constituyentes de significados, conocimientos y valores. Así, se debe pensar la lengua extranjera como una de las responsables en el proceso educativo global de los estudiantes; tenemos que exponer a los jóvenes a la alteridad, a la diversidad y a la heterogeneidad, que constituyen caminos fértiles para su construcción identitaria. De esa forma, el establecimiento de grandes temas generadores puede auxiliar mucho en la definición tanto de los objetivos como de los contenidos a trabajarse en clase. De ahí que los temas transversales se desnuden como el hilo conductor para el desarrollo de actividades que busquen el fomento de la criticidad del educando.

La sexualidad como tema transversal

En los PCN (1997), la orientación sexual aparece como un tema transversal de relevancia impar en el aprendizaje significativo, pues se utiliza el espacio de socialización escolar como manera de favorecer discusiones que repercuten directamente en la vivencia de los alumnos, entendidos como niños y jóvenes en formación, como por ejemplo: la prevención del embarazo precoz, de las enfermedades sexualmente transmisibles y de la violencia sexual y de género; la discusión de la visión sexista; el desarrollo de la autoestima y de la vivencia afectiva; el autodescubrimiento del cuerpo y del amor; la iniciación sexual, etc.

Eso se justifica porque se constata que cada vez más nos vemos en una sociedad altamente sexualizada (para no decir sexista). Se difunden mensajes (explícitos e implícitos) en todo nuestro alrededor, en los medios de comunicación, tales como propagandas, telenovelas, películas, canciones, etc., en las cuales se usa el sexo para propagar productos y estilos de vida. De ese modo, según los PCN (1997), la orientación sexual debe ser una intervención pedagógica problematizadora de mitos, valores y tabúes relacionados con el cuerpo y la sexualidad. Sin embargo, tal intervención debe ocurrir en ámbito colectivo, diferenciándose de un trabajo individual, de naturaleza psicoterapéutica; debe volcarse también hacia las dimensiones sociológica, psicológica y fisiológica de la sexualidad (PCN, 1997, p. 24) y, sobre todo, sin prescindir de las dimensiones informativas y éticas del asunto.

Además, se diferencia también de la educación realizada por la familia, pues posibilita el debate de diferentes miradas respecto a la sexualidad, sin la imposición de unos valores sobre otros (*idem*). Es decir, el tema se trabaja de forma a posibilitar a los jóvenes una vivencia consciente, responsable y placentera de su cuerpo y de su sexualidad, reconociendo sus derechos de intimidad, privacidad y salud físico-mental frente a las violencias, enfermedades y otros problemas a que estén vulnerables.

La adolescencia es una época, en diversos sentidos, llena de transformaciones psicológicas, cognitivas y corporales. Y se debe remarcar aún que estamos viviendo, según los censos de población, una época histórica, con la más grande generación de adolescentes que llegan a la vida adulta, en un mundo de cambios rápidos y problemas sociales crecientes, donde está en evidencia la necesidad de que uno se informe y se conozca cada vez mejor para insertarse en la sociedad de forma efectiva, como un ser humano y un ciudadano pleno. Es fundamental, por lo

tanto, emprender una reflexión significativa sobre el papel de la institución escolar en la educación afectivo-sexual de los adolescentes.

Las diversas implicaciones de la sexualidad –tales como el deseo, los sentimientos, las actitudes, las identidades, el cuidado con el cuerpo, sus representaciones y sus funciones, las relaciones interpersonales y afectivas, los valores y las creencias– deben ser evidenciadas y discutidas por medio de actividades críticas, lúdicas y dialógicas que incentiven al alumno a expresarse y a comunicar sus ideas, interpretando e interaccionando con su pandilla (otros adolescentes que tienen dudas, problemas y miedos muy semejantes). Por fin, se destaca la necesidad de la vivencia sana, consciente, placentera y responsable de la sexualidad, pues se tiene en cuenta la perspectiva de que:

uno de los caminos hacia la construcción de una sociedad democrática parte del reconocimiento y la aceptación de que las personas tenemos diversas maneras de relacionarnos afectiva y sexualmente y, por lo tanto, del respeto a cada una de estas manifestaciones y la condena de la violencia, la intolerancia y el abuso con respecto a los derechos de las y los demás. (ORTEGA SANTOS, 2008, p. 17)

Secuencia didáctica: “¿Te gustas y te respetas?” – Tema: Cuerpo y Sexualidad

Las actividades que se presentan a continuación tienen la finalidad de proponer un tratamiento reflexivo de las indagaciones, miedos, tabúes y dudas que surgen cuando se trata del cuerpo y de la sexualidad. O sea, se busca presentar la lengua española como medio de intercambio de ideas, conceptos, valores y sentimientos, acercando ese idioma a las esferas sociales, cognitivas y afectivas del estudiante y de los profesores. Presentaremos una secuencia didáctica que focaliza la comprensión lectora del género textual campañas educativas, cuya temática se refiere al tema transversal Cuerpo y Sexualidad. Dejaremos explicitadas las estrategias utilizadas en cada etapa de la secuencia y los conceptos que fundamentaron la elaboración de cada actividad.

Estrategias de sensibilización: el antes de la lectura

Antes de empezar el trabajo de comprensión lectora propiamente dicho, introducimos el tema, a modo de precalentamiento, con unos versos del poema “Ese pecado bienaventurado”, de Eladia Blázquez:

Por más difícil que resulte el tema
no ha de ser prohibido,
porque en la vida sólo es un problema
lo desconocido.
Hay que aprender a descubrir el alma
y a querer el cuerpo un poquito más.¹

El profesor puede preguntarse: ¿por qué introducir la temática con un texto poético si vamos a tratar de campañas educativas? Esa opción se hizo porque a partir de esos versos se pueden hacer preguntas que destaquen la cuestión de la sexualidad vista como tabú, pero sin forzar la creación de un punto de vista único y exclusivo, ya que ese es un tema generalmente clasificado como espinoso, peligroso, etc. Serían cuestiones como: “¿qué relación establece la poetisa entre prohibición, desconocimiento y problema?” y “¿qué asociación puedes hacer entre esos versos y el tema de la sexualidad?”.

Otra justificación es el hecho de que se trata de una sensibilización del alumnado ante el tema. Como estrategia sensibilizadora, la poesía funciona plenamente (así como imágenes y fotos), pues no trae el asunto como algo cerrado/definido. Por eso, es bueno trabajar con la cuestión del lenguaje poético de esos versos, ya que el sentido de un poema solo se construye en relación con su sonoridad y forma composicional. De ahí la importancia de cuestiones que exploten, a la vez, la sonoridad, el significado y la disposición gráfica de los versos, y permitan propuestas de actividad como la que sigue:

La poesía, en general, posee un gran poder de síntesis y condensación de ideas en pocas palabras. Eso estimula al lector a buscar las entrelíneas de sus sentidos. Pero, en un poema no siempre el significado es lo más importante, pues la forma poética posibilita una mayor libertad de jugar con la sonoridad léxica, sea a través de las rimas, de la disposición gráfica o de la ordenación

¹ Disponible en <http://www.infosalud.mendoza.gov.ar/system/link_contents.php?ID=0m2>. Accedido el: 23/04/2010.

de los enunciados. En los versos de Blázquez, podemos identificar muchos elementos que crean un efecto sonoro. ¿Puedes apuntarlos?

Por fin, antes de entrar en materia (las campañas educativas), se puede instigar al alumno a definir la sexualidad por su opuesto: esto es, sexualidad es diferente de genitalidad, educación sexual es diferente de educación sexista, etc., planteándoles una cuestión del tipo: “piensa e investiga: ¿cuáles son las diferencias entre sexualidad y genitalidad?”.

Después de que se haya introducido el tema con los versos de Blázquez y se haya reflexionado sobre las implicaciones sociales del asunto, tales como el hecho de que se lo vea como “espinoso”, se hace necesario introducir y ampliar el léxico sobre el cuerpo y la sexualidad. Una actividad interesante con ese propósito, y que funciona a la vez como una preparación (el antes de la lectura), es un mapa semántico con la palabra sexualidad al centro y con huecos para que los alumnos sugieran otros vocablos con respecto al tema. Pueden aparecer en el mapa palabras como: placer, piropos, noviazgo, amor, pasión, ligue, besos, embarazo, SIDA, condón, parejas, etc. El profesor puede ayudar en la actividad facilitando palabras e incentivando el uso del diccionario monolingüe o bilingüe.

A partir del mapa semántico, se introduce el eje temático de los carteles de las campañas educativas (el uso del condón), con cuestiones tales como: “¿alguien de tu grupo ha puesto la palabra ‘condón’?, ¿sabes qué significa?”, “¿qué es SIDA?, ¿qué se hace para combatirla?”.

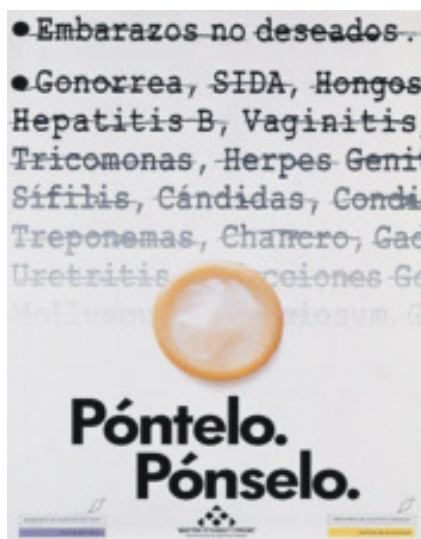
El profesor debe proponer en clase una discusión sobre el valor sociocultural que conlleva el campo semántico relacionado con el cuerpo y la sexualidad. Puede remarcar que cada sociedad les da a las palabras y situaciones valores diferentes. En una misma sociedad, hay diferencias entre el modo como cada familia maneja las cuestiones relacionadas con el cuerpo y la sexualidad de sus miembros. Las palabras a las que nos referimos tienen muchas connotaciones culturales. Saber y aprender una palabra nueva significa, además de saber cómo y cuándo se usa, reconocer e indagar las referencias socioculturales que congrega.

Estrategias de comprensión textual: el durante la lectura

A continuación, en la etapa durante la lectura, se procede a la exposición de una serie de carteles de campañas educativas para el uso del

preservativo. Hay que fomentar en el alumno la capacidad de observación de las interrelaciones entre los elementos verbales y no-verbales que son imprescindibles para la constitución del género campaña y de su sentido, tanto informativo como propositivo.

Los elementos pictóricos (fotografía, color, disposición gráfica) de la campaña son, muchas veces, los mayores responsables por atrapar la atención del lector, concretando la interacción entre ambos en el pacto de lectura, además de reforzar el discurso allí construido. De ahí viene la importancia de la impresión en colores de las campañas. En caso de que el cuadernillo de los estudiantes no esté en colores, el(la) profesor(a) debe pasar entre todos una fotocopia colorida para que le echen un vistazo o debe enseñarles los carteles² en una presentación de *Power-Point*:

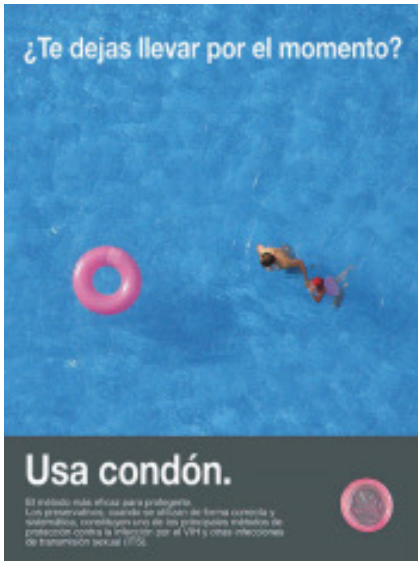


Cartel 1

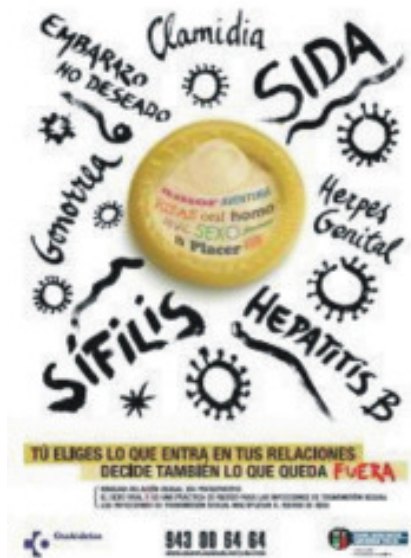


Cartel 2

² Disponibles en: 1. <<http://www.condoneate.org/es/>>; 2. <<http://www.condoneate.org/es/>>; 3. <www.yopongocondon.com>; 4. <http://www.cje.org>. Accedidos el: 23/04/2010.



Cartel 3



Cartel 4

Durante la lectura se pueden también hacer actividades diversas, como por ejemplo, ocultar el eslogan y pedir a los alumnos que produzcan uno para la campaña y después comprueben si el eslogan creado coincide con el original o es muy distinto. Es interesante también hacer que los estudiantes noten usos y apropiaciones de las relaciones imágenes/textos verbales que sobrepasen las características clásicas o de sentido común, como por ejemplo, el formato del flotador como alusión a un condón, etc.

Estrategias de comprensión textual: el después de la lectura

Como actividades de postlectura, esto es, de ampliación de la comprensión lectora, se pueden proponer cuestiones de reflexión y de opinión que exploten la temática, el estilo y la forma composicional del género. Así, es necesario tener en cuenta que el cartel (o afiche) de una campaña educativa es un género textual mayormente informativo, que tiene como principal objetivo instruir y persuadir al lector sobre algo importante para la sociedad como un todo (la salud, la educación, la seguridad en el tránsito, etc.). Por eso, es bueno resaltar que una campaña se vale tanto de elementos lingüísticos como de elementos visuales y, por

eso, las cuestiones deben contemplar ambas características. A continuación, presentamos preguntas que contemplan de forma reflexiva la explotación visual, lingüística y composicional de los carteles:

- a) ¿Cómo interpretas cada cartel? Anota tus comentarios en el siguiente recuadro:

Cartel 1 “Póntelo. Pónselo.”	Cartel 2 “Conmigo, contigo, con todos, condón.”	Cartel 3 “¿Te dejas llevar por el momento?”	Cartel 4 “Tú eliges lo que entra en tus relaciones...”
¿Cuál es la diferencia entre “póntelo” y “pónselo”?	¿Qué efecto provoca la repetición de “con”?	¿Cuál es la relación entre el mar, la pareja y el flotador?	¿Qué debe entrar y qué debe salir de las relaciones sexuales/amorosas?

- b) En los carteles, ¿qué papel juegan los colores, las letras y las imágenes? Para ayudarte a identificar las características de un cartel:
- ¿hay mucho o poco texto? ¿Las informaciones son concisas o extensas? ¿Hay textos no verbales? ¿Símbolos? ¿Logomarcas?
 - ¿a qué situaciones remiten las imágenes y textos?
 - ¿provoca o no reflexión el cartel?
 - ¿quién es el enunciador del cartel? ¿Una institución gubernamental, una ONG, una empresa privada? ¿Y el posible lector?
- c) ¿Cuál de ellos te parece más atractivo? ¿Por qué?
- d) Generalmente, ¿dónde se encuentran carteles como esos que leíste? ¿A qué público se destinan?
- e) En tu opinión, ¿son medios de comunicación eficaces? ¿Qué función cumple ese género discursivo?
- f) ¿De qué nos preserva el condón? ¿Por qué muchas personas rechazan su uso?
- g) En lo que toca a la aceptación y a la difusión del uso del preservativo, ¿hay diferencias socioculturales e ideológicas entre condón masculino y condón femenino o si es un hombre o una mujer quien se lleva el condón en el bolsillo, mochila, etc.?
- h) ¿Qué sectores o instituciones sociales están a favor y cuáles están en contra de su uso? ¿Por qué? ¿Cómo lo sabes? ¿Dónde esa información fue divulgada?

Esas preguntas deben estar articuladas a un análisis, por parte tanto del profesor como del alumno, del **por qué** y del **cómo** pensar sobre el tema de la educación sexual en clases de Español/Lengua Extranjera en la enseñanza secundaria: ¿los miedos y tabúes frente a ese tema solo existen en mi país/sociedad?; ¿cómo se ve la sexualidad en otras culturas?; ¿cómo se trata el tema en campañas educativas en distintos países?; ¿hay similitudes y/o diferencias?

Estrategias de conclusión: actividades de cierre y producción final

A lo largo de la secuencia didáctica, se abordó el tema desde la perspectiva de la lectura crítica de géneros discursivos, teniendo como foco central la campaña educativa. Se buscó incentivar la inferencia sobre los usos y las funciones de los textos (escritos, orales, visuales) que se leyeron. Ahora, describiremos dos tareas de cierre donde los contenidos temáticos, discursivos y lingüísticos serán recuperados. Se pueden utilizar esas mismas tareas para evaluar sistemáticamente la participación y el comprometimiento de los alumnos en el aprendizaje. Como los alumnos tuvieron contacto con el género campaña educativa materializado en carteles informativos, se puede ampliar ese estudio para la lectura de folletos educativos. Los alumnos pueden partir de la acepción de un diccionario en línea, como los ejemplos de actividades a continuación:

Según el Diccionario de la Real Academia (www.rae.es), un folleto es una “obra impresa, no periódica, de reducido número de hojas”. Los folletos más comunes, generalmente, se componen por una sola hoja de papel con pliegues, presentando contenido informativo o publicitario por medio de una exposición breve. Los folletos suelen ser llenos de colores e imágenes para atraer a su lector. A continuación, te presentamos un folleto abierto.³ Léelo. Luego, reflexiona.

³ Disponible en: <www.yopongocondon.com>. Accedido el: 23/04/2010.



- En el folleto, ¿qué imagen marca el lugar del pliegue? ¿A qué remite? ¿Qué efecto se produce?
- Si tuvieras que imprimir varios de esos folletos para hacer una campaña, ¿cómo los plegarías? ¿Por qué?
- ¿Se encuentran ordenados los textos del folleto o no?
- ¿Qué papel juegan las imágenes? ¿Y los colores (si la fotocopia está colorida)?
- ¿Es un folleto publicitario o informativo?

Otro ejemplo de actividad de cierre que se puede hacer es, después de dividir la clase en tres grandes grupos, dar a cada uno un folleto educativo de la campaña “Sexo con Sesó” (respectivamente: ¡Hablemos!, Tu sexualidad, ITS y SIDA). Los folletos se encuentran disponibles para descargar gratuitamente en la página *web* <<http://www.sexoconseso.com/>>. Después de leer el folleto que le ha tocado, cada grupo deberá: analizar los patrocinadores de la campaña y la finalidad del folleto, investigar en el diccionario qué significa la palabra “seso” y relacionar el significado con el propósito de la campaña. Por fin, los grupos van a hacer un resumen con las ideas más importantes del folleto y presentar lo que fue discutido a los otros grupos: ¿el folleto es atractivo?; ¿es eficaz y objetivo en las informaciones? ¿Por qué?

Conclusiones

Para garantizar el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario realizarlo como parte del contexto sociocultural de los alumnos, o sea, esa lengua debe proporcionarles herramientas para leer el mundo de forma más crítica y consciente. No debe ser una enseñanza vacía de significados y basada en contenidos mecánicos, no significativos para el estudiante. Trabajar lengua en contexto es también insertarla en el arsenal comunicativo y afectivo del discente. Apartar los temas actuales (transversales) de la enseñanza-aprendizaje es aislarla del contexto social e impedir que favorezca nuevas posibilidades de mirar la sociedad y todo lo que esta encierra. Todas las asignaturas impartidas en la escuela pueden, y deben, ser herramientas de discusión acerca de las miradas estereotipadas, prejuiciosas y simplistas hacia el otro y hacia uno mismo.

Propusimos, entonces, en esas actividades, el tratamiento del cuerpo y de la sexualidad desde los ejes de autoestima y autoimagen corporal, con sus respectivas consecuencias, tales como el conocimiento del cuerpo y de las sensaciones-sentimientos que nos regala, de manera a resaltar la necesidad de autoconocimiento, valoración, respeto y responsabilidad de los jóvenes en relación a sí mismos y a los demás.

En ese contexto, el educador es aquel que se ve como sujeto histórico y, por eso, agente participativo en el proceso de la construcción de la ciudadanía. Es alguien consciente de sus derechos, deberes y del valor de su práctica profesional. Es un profesor que enseña autonomía, creatividad, criticidad, solidaridad y principios éticos, siendo así alguien involucrado en la formación propia y en la de los sujetos a los que educa. Además, debe enseñar, a través del ejemplo, el principio ético máximo de que uno tiene que actuar con los otros de la misma forma que espera que actúen con él: con respeto y justicia. Como ayuda en esa difícil, pero necesaria tarea, el docente puede valerse de los textos circulantes en la sociedad, tales como las campañas educativas, y echarles una mirada crítica y reflexiva junto con sus alumnos.

Referencias

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Temas transversais, orientação sexual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

ORTEGA SANTOS, J. *et al.* Los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes en Iberoamérica. *Revista del CJE – Consejo de la Juventud de España*. Clave Internacional, n. 25, 2008. Disponible en: <<http://www.cje.org/C17/C0/Revista%20n%C3%BAmero%2025/Document%20Library/losderechossexualesyreproductivos.pdf>>. Accedido el: 05/05/2012.

Dime qué material usas y te diré qué profesor eres

Jorgelina Tallei
CEFET-MG

RESUMEN

En este artículo presentaremos algunas posibilidades de uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para las clases de español como lengua extranjera. Realizaremos una reflexión sobre la planificación de clases, la elección de determinado recurso y su explotación didáctica posterior en la sala de clase. Nos centraremos en la filosofía constructivista del aprendizaje de lenguas para pensar la integración de recursos tecnológicos en el currículo.

Introducción

Hoy contamos con un abanico diverso de recursos en la red. Hablar de las nuevas tecnologías y de las posibilidades que presentan para las clases nos lleva a algunas preguntas iniciales: ¿cómo incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de manera eficaz? ¿Cómo hacer un buen uso de ellas? ¿Cómo planificar las clases incorporando las TIC?

Para pensar en su uso, primero debemos pensar en la planificación de clases, lo que llamamos el proceso de especificación de la secuencia de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante la cual se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global para un curso. Esa etapa se convierte, de esta manera, en algo sumamente importante para el buen uso de las nuevas tecnologías en la clase de español.

Planificación de la clase

Para planificar la clase, los profesores debemos fijarnos en algunos puntos importantes para la buena consecución de los objetivos propuestos. Encina Alonso (1994, p. 164) desarrolla una serie de puntos que debemos considerar para planificar nuestras clases con éxito. El primer paso es la programación global del curso y en ese momento debemos tener en cuenta el uso de las TIC. Además, debemos pensar en las actividades y diagramación de los cursos a fin de motivar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello debemos tener en cuenta algunos aspectos que mencionamos a continuación:

- la variación en la distribución de grupos;
- la cantidad de tiempo que empleamos en las exposiciones y en las actividades;
- las estrategias docentes;
- las estrategias de los alumnos.

Además de los puntos mencionados, para realizar una programación efectiva, debemos considerar también algunos pasos:

- a) Planificación:
 - a. establecer un propósito para la tarea;
 - b. activar los conocimientos previos;
 - c. valorar la tarea;
 - d. valorar la competencia o capacidad;
 - e. establecer un plan de actuación;
 - f. establecer unos criterios de evaluación.
- b) Supervisión:
 - a. preguntarse si se están cumpliendo los objetivos;
 - b. comprobar si el estudiante tiene dificultades;
 - c. decidir si se debe modificar el plan de acción, eliminando algunas estrategias o incorporando unas nuevas.
- c) Evaluación:
 - a. valorar los resultados obtenidos;

- b. valorar el plan de acción;
- c. extraer conclusiones.

Es muy importante, por lo tanto, que tengamos en cuenta la estructura y la organización de la clase, el uso de métodos que permitan enseñar y aprender y la aplicación de recursos y estrategias didácticas que clarifiquen los contenidos y permitan las interrelaciones con el contexto y con la experiencia previa del estudiante.

Además, motivar al estudiante es orientarlo en el estudio e involucrarlo activamente en la construcción y aplicación del conocimiento. Para ello, debemos considerar algunos aspectos:

- organización y estructura: antes de comenzar con un grupo nuevo de alumnos es importante aplicar un cuestionario, saber sus necesidades, conocer sus expectativas sobre el curso;
- consideración de los conocimientos previos de los estudiantes: antes de realizar cada tarea es importante conocer lo que ya saben, con una lluvia de ideas o actividades de anticipación como, por ejemplo, la discusión de un texto, un título, o imágenes, lo que nos posibilita cumplir la tarea de manera más eficaz.

El uso de las TIC

El constructivismo es uno de los paradigmas más fuertes que rigen de manera directa la concepción, el diseño y el desarrollo del uso de las TIC. En las propuestas constructivistas socioculturales se destacan el pensamiento y la práctica democrática, así como el escenario de aprendizaje con una línea de respeto a la pluralidad de ideas. En ese marco, el aprendizaje cooperativo se basa en que los alumnos trabajen juntos en grupos reducidos, utilizando esa forma de trabajo como recurso didáctico. Primero, se maneja la información en un contexto social (alumno-alumno, docente-alumno), para que posteriormente cada alumno interiorice y dé significado personal al conocimiento.

El material es uno de los factores y condición esencial que permite el desarrollo de un aprendizaje significativo. Es importante que el material, o cualquier recurso de la *web*, presente calidad, estructura, contenido acertado a los objetivos de estudio, diseño adecuado, funcionalidad y

facilidad de uso de acuerdo a las metas de aprendizaje, teniendo en cuenta el nivel del estudiante y basándose en la pedagogía que lo sustente.

Cuando hablamos de material en el caso de las TIC, debemos pensar que se presenta en diversos formatos: imágenes, presentaciones, representaciones, audios, videos, hipertextos, etc.

En una organización lógica y secuencial del contenido y de las experiencias educativas, el uso de cada herramienta debe cumplir un objetivo. Por ejemplo, si utilizamos una *wiki* es porque pretendemos que la escritura se realice de manera colaborativa y no como un proceso aislado.

Así también, cuando los alumnos tienen que realizar un trabajo utilizando las TIC, el profesor debe indicar bibliografía de consulta, de referencia y complementaria, recomendar lecturas específicas, propiciar acceso a diferentes servicios bibliográficos, como bibliotecas virtuales y diccionarios en línea. También puede incentivarlos a realizar síntesis, esquemas y resúmenes, propiciando, por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales que luego puedan ser compartidos con el resto de la clase y permitan un trabajo en colaboración.

Es importante que en la planificación tengamos en cuenta qué herramientas vamos a usar para determinada tarea, actividad o proyecto. Actualmente, existen muchos recursos para trabajar de manera colaborativa. Vamos a detenernos en algunos de ellos.

Bitácoras (*blogs*)

Las bitácoras (o *blogs*) son sitios *web* en los cuales podemos recopilar información y actualizarla. Hay diversas maneras de hacer uso de este recurso en las clases. Una de ellas es el portafolio.

El portafolio supone un medio de conservar, de una forma organizada y estructurada, aquellos documentos o actividades que uno considere más relevantes para que otras personas puedan conocerlos. En el área de la educación tenemos el portafolio docente y el portafolio discente, y el ejemplo más claro es el llamado portafolio europeo de las lenguas,¹

¹ <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/portafolioeurlenguas.htm>. Accedido el: 24/02/2012.

conocido como el portafolio para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Destacamos cuatro ideas principales: no es un dossier, sino un documento vivo; sistematiza e institucionaliza la reflexión y el análisis sobre el proceso de enseñar y aprender; fomenta la conexión proceso-producto, pues permite a su autor la autocrítica y el logro de la autonomía profesional y ayuda, gracias a su difusión, a intercambiar opiniones con otros docentes.

Como apuntado en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 104), “*os blogs na Internet são constantemente atualizados, reescritos e deixados acessíveis ao público em geral*”. Esta herramienta permite la incorporación de comentarios de otros profesores con el objetivo de revisión e intercambio de información, opiniones y sugerencias entre profesionales iguales. Esta es la principal característica que diferencia al portafolio digital del portafolio en soporte papel: Internet permite la difusión global del documento y, por ello, es interesante la creación de una comunidad de profesores con muy diferentes experiencias de aprendizaje y que reflexionen de manera activa y conjunta sobre su actuación docente.

También los alumnos pueden crear su propio *blog* y ser autores del propio contenido que generan, convirtiéndolo en un recurso para la práctica de la lengua; por otra parte, podemos recopilar el trabajo de los alumnos en bitácoras, pedirles que comenten trabajos de otros compañeros, o que ellos mismos publiquen en el *blog* y sean autores del propio contenido.

Como ejemplo, mostramos algunas bitácoras que pueden servir de ideas:

- como portafolio digital del profesor: <<http://maribelele.wordpress.com/>>;
- bitácoras de informaciones sobre las clases y recursos de ELE: <<http://aula-ele.blogspot.com/>>;
- bitácora con diversas actividades para las clases: <<http://mundoele.blogspot.com/>>;
- publicación de trabajo de alumnos, portafolio digital del alumno: <<http://portfoliodespanol.wordpress.com/>>.

Audios

El sonido es otro elemento que puede ser utilizado como material educativo. El sonido lo podemos concebir como voces, música, efectos,

etc. que, al emitirse y decodificarse en la mente (después del proceso de recepción auditiva), no sólo se reconstruye como sonido, sino que evoca imágenes que permiten activar contextos y significados relacionados a conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva.

Otra de las cualidades de utilizar el audio como material educativo es que promueve la introspección, la reflexión y la imaginación del receptor. Ante estas ventajas, lo que se debe promover es un uso adecuado e intencionado para los objetivos de enseñanza.

Resulta muy importante, cuando se trata de contenidos que requieren el aprendizaje de otra lengua, el uso de material auditivo que permita la práctica de la pronunciación. Así, por ejemplo, formatos como *podcast* y *mp3* son de gran utilidad para uso en las clases de ELE.

Es importante señalar que el sonido debe ser de calidad y el contenido pertinente. Se deben evitar las distorsiones en el audio y tener en cuenta la duración, el sentido, la intencionalidad, la facilidad de acceso y de uso, la funcionalidad, la rentabilidad, entre otras características.

¿Qué son exactamente los *podcasts*? Son archivos de audio que podemos editar y manipular; los podemos oír directamente de la *web* e incluso suscribirnos a un RSS (*Really Simple Syndication*, un formato XML para señalar o compartir contenido en la *web*; básicamente, es una página donde podemos almacenar sitios *web* que nos interesan) para oír varios *podcasts*. ¿Para qué me sirve un *podcast* en la clase de español como lengua extranjera? Las respuestas son muy diversas y las enumeramos a continuación:

- para que los alumnos graben sus propias conversaciones;
- para que el profesor grabe una retroalimentación: por ejemplo, el profesor puede pedir determinado trabajo y luego hacer la corrección en un audio; posteriormente lo debe publicar en una bitácora o sitio *web*;
- para trabajar con material auténtico: el profesor puede grabar muestras de habla de diferentes variantes, si conoce a personas de diferentes países de habla española, por ejemplo;
- para realizar una página de recopilación de audio, como una audioteca;
- para practicar la comprensión auditiva, escuchar y realizar una tarea;

- para practicar la comprensión oral: los alumnos pueden grabar diferentes audios;
- para practicar pronunciación: los alumnos pueden grabar una lectura, un poema, etc.

Estos archivos de sonido los podemos descargar o editar nosotros mismos. Podemos descargar en nuestro ordenador programas para elaborar nuestros propios *podcasts* con nuestra voz o grabar en *streaming* (documentos *mp3* de audios y videos que están en la red) con el programa *Audacity*. Este programa es un *software* libre para grabar y editar sonido.²

Los alumnos también pueden descargar el programa en sus computadoras o en el laboratorio de informática de la escuela y grabar audios, practicar la pronunciación, realizar una radionovela, etc. Como ejemplo, ofrecemos el enlace de proyectos realizados con alumnos de lengua extranjera (alemán, inglés, francés, español y portugués) del Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG): <<http://projetopodcastcefetmg.wordpress.com/>>.

También hay varias páginas en las que podemos editar nuestros propios archivos de sonido en línea, como es el caso de <evoca.com> o <woices.com>, donde nos registramos y creamos nuestros propios archivos de sonido, sin necesidad de tener un programa instalado en nuestro ordenador.

Videos

El video resulta ser un recurso que, bien planeado y creado para la enseñanza de otra lengua, ofrece buenos resultados en las clases.

El profesor puede crear o mostrar videos que cumplan con los objetivos específicos para la actividad de aprendizaje. Por supuesto, la existencia de un buen material no es sinónimo de garantía de un buen aprendizaje, pues hay otros factores como el uso y funcionalidad pertinentes a los objetivos para los cuales fue diseñado.

² Podemos descargarlo de forma gratuita en el siguiente enlace:

<<http://audacity.sourceforge.net/download/windows?lang=pt>>.

Por ejemplo, los *videocasts* son herramientas muy útiles que nos posibilitan un trabajo de calidad en las clases, pues contamos con programas para realizar actividades que envuelven voz, imagen y escritura, como, por ejemplo, los *voicethread*.³ Se pueden ver varios ejemplos de actividades en este enlace: <<http://www.educacontic.es/blog/conversaciones-colaborativas-multimedia-con-voicethread>>; y un ejemplo realizado por una profesora de Estados Unidos en: <http://www.intecca.uned.es/portavip/emision_dif.php?id=4f75e4c3ef3bf504bd5b6cb8e1f31878>.

Los alumnos pueden ser los propios autores de los videos. Contamos con el programa de *Windows 2007, Movie Maker*, de fácil manejo, que permite crear y editar videos. Un punto fundamental es que el mencionado programa permite que se trabaje en colaboración. Así, en actividades en las que, por ejemplo, tengan que presentar una receta, las características de una ciudad, de un personaje, etc., los alumnos pueden trabajar o bien filmando el propio trabajo o bien trabajando con imágenes, editando luego en el programa *Movie Maker* u otro de preferencia del profesor o de los mismos estudiantes.

Hipertextos

El texto transmite mucha información al aprendiz, pero para que sea potencialmente significativo desde su propia estructura debe seguir ciertas características. Este hecho no garantiza la adquisición de contenidos, sin embargo, un buen manejo del texto favorece procesos cognitivos en su lector. Postulando la importancia del material escrito orientado a la educación y tratando de resaltar que los procesos entre el lector y el texto son íntimos en su vínculo, es importante rescatar lo apuntado por Coscarelli (2009, p. 524):

Se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles. Sendo assim, o aprendiz precisa saber lidar com a multimodalidade tanto como leitor quanto como autor. Isso não significa que ele não precise saber lidar com o verbal.

³ <<http://voicethread.com/>>.

Desde el enfoque cognitivo, se postula la idea de que la comprensión del material escrito resulta tanto de las variables internas que presenta el texto (estructura, presentación de contenido, extensión y calidad de la información, etc.), como de las variables internas al lector (estructuras cognitivas previas y estrategias necesarias para comprender, retener y aplicar la información textual).

El hipertexto se caracteriza por su estructura no lineal, semejante a una red. Esta posibilidad permite que el lector realice varias lecturas y que se transforme en el protagonista de lo que lee, ya que puede hacer un recorrido según sus intereses y construir el camino de lectura de acuerdo a lo que busca en la red.

Una posibilidad de actividad es que los alumnos lean una noticia del periódico y busquen a través de hipervínculos posibles asociaciones, por ejemplo: de palabras para aprender vocabulario, de noticias asociadas, de informaciones para ampliar conocimientos acerca del tema, etc.

Para trabajar en las clases la lectura integrada a la escritura, podemos publicar un cuento en nuestra bitácora y pedirles a los alumnos que, a partir de determinadas palabras, elaboren otro texto buscando información, como los trabajos realizados por los alumnos de Turismo de CEFET-MG, disponibles en la bitácora: <<http://alumnoscefet.blogspot.com/>>.

Es necesario aclarar la importancia de que la tarea tenga un objetivo claro; además, el profesor debe explicar todos los pasos. Se recomienda que el profesor realice un análisis de los alumnos antes de emprender alguna de estas tareas, para saber si ya conocen los recursos que van a utilizar, si tienen acceso a ellos y si saben manejarlos. Un cuestionario simple, en los primeros días de clase, nos puede ayudar a determinar y preparar cada una de las actividades y recursos. En el caso de trabajar con hipertextos, conocer el acceso de nuestros alumnos a la información y qué uso hacen de ella es fundamental, pues, como señala Antonio Carlos Xavier (2005, p. 173):

Esse princípio não-linear de construção do hipertexto pode tanto contribuir para aumentar as chances de compreensão global do texto, como também há riscos, e é bom que se diga, de essa falta de linearidade fragmentar o hipertexto de tal maneira a deixar ao leitor desorientado e disperso.

El profesor debe, así, acompañar el trabajo, indicar sitios confiables de consulta y orientar a los alumnos a un buen resultado final de la tarea.

Wikis

Las *wikis*⁴ son documentos que permiten trabajar de manera colaborativa, sincrónica o asincrónicamente, editando, corrigiendo y revisando la escritura.

La *wiki* más popular es *wikipedia*, que nos permite añadir información a diferentes entradas, modificar, recortar o borrar lo escrito por otros usuarios, etc.

Es una herramienta que permite que el profesor realice trabajos de escritura con los alumnos. Como es posible borrar, editar, cortar la información editada por otro usuario, antes de iniciar un trabajo en una *wiki*, se deben establecer reglas, las llamadas “netiquetas”, que son reglas de uso compartido por todos los usuarios que se comprometen a respetarlas.

En una *wiki* pueden trabajar grupos de alumnos del mismo nivel que estén en diferentes instituciones, por ejemplo, o grupos de alumnos del mismo nivel que se encuentren en la misma institución.

El profesor puede solicitar tareas grupales, como escribir un cuento colectivo, una noticia, armar un viaje, etc. Los alumnos como usuarios de la *wiki* pueden corregirse entre ellos y realizar el trabajo sin necesidad de estar conectados todos al mismo tiempo ni en el mismo lugar.

Algunos ejemplos de *wikis* en las clases de ELE son:

- *wiki* con diferentes recursos para las clases de ELE: <<http://wikieleando.wikispaces.com/Sobre+ELE>>;
- proyecto de escritura colaborativa: <<http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/>>;
- una experiencia del profesor Gonzalo Abio (Universidad Federal de Alagoas): <<http://www.textolivre.org/wiki/VIevideosol/Abio>>.

⁴ Podemos encontrar también los *wikis*, en masculino.

Conclusión

Estas nuevas prácticas exigen profesores cada vez más habituados a manejar las TIC. Pero, además, exigen que el profesor haga un buen uso de ellas, seleccionando de manera adecuada la información e incentivando al alumno a utilizarlas para el aprendizaje, fomentando así la autonomía. El rol de profesor facilitador también requiere un cambio de rol del alumno, quien debe volverse activo y protagonista de su aprendizaje.

Referencias

- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COSCARELLI, C. Textos e Hipertextos: procurado o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



ISBN 978-85-7758-161-0

