

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

MARIA ALEJANDRA OLIVEIRA BERMÚDEZ

**“SIEMPRE ME OLVIDO DE TOCAR LA *CAMPANIÑA*”: A PRESENÇA DA
INTERCOMPREENSÃO ENTRE DUAS LÍNGUAS PRÓXIMAS E A NEGOCIAÇÃO
DE SIGNIFICADO**

São Leopoldo
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48s Oliveira Bermúdez, María Alejandra
“Siempre me olvido de tocar la campaniña” : a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado / María Alejandra Oliveira Bermúdez. – São Leopoldo, 2016.
136 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Fac. de Letras, UNISINOS, 2016.

Área de Concentração: Linguagem e Práticas Escolares.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Dorotea Frank Kersh.

1. Linguística. 2. Intercompreensão. 3. Línguas afins.
4. Transferência Transitória. 5. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. I. Kersh, Dorotea Frank. II. Título.

CDD 801.8

Bibliotecária Responsável

Iara Breda de Azeredo

CRB 10/1379

MARIA ALEJANDRA OLIVEIRA BERMÚDEZ

**“SIEMPRE ME OLVIDO DE TOCAR LA *CAMPANIÑA*”: A PRESENÇA DA
INTERCOMPREENSÃO ENTRE DUAS LÍNGUAS PRÓXIMAS E A NEGOCIAÇÃO
DE SIGNIFICADO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNUSINOS. Área de concentração: Linguagem e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersh

São Leopoldo

2016

Maria Alejandra Oliveira Bermúdez

**“SIEMPRE ME OLVIDO DE TOCAR LA CAMPANIÑA”: A PRESENÇA DA
INTERCOMPREENSÃO ENTRE DUAS LÍNGUAS PRÓXIMAS E A NEGOCIAÇÃO
DE SIGNIFICADO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em ____ de dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

Dedico

Aos amores da minha vida, meus filhos Camila e Lucas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar.

À minha orientadora, a Prof. Dra. Dorotea Kersh, pela sua dedicação e paciência comigo ao longo deste caminho, sempre me dando seu apoio incondicional. O caminho não foi fácil, mas graças a sua dedicação foi possível.

Aos colegas e professores do PPGLA da UNISINOS pelos laços criados ao longo deste curso, pela sua contribuição a minha vida acadêmica e pessoal.

Ao grupo de pesquisa FORMLI, pelas manhãs de trocas e integração.

Às professoras Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS) e Dra. Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA) pela sua contribuição na Banca

Aos participantes desta pesquisa: alunos e professores pela colaboração e iniciativa; sem vocês não teria acontecido.

À minha querida amiga e colega Carmen Martinez Chico, sempre presente na minha vida, e também neste momento.

A Iara pela paciência, pelos conselhos e pela formatação deste trabalho.

À instituição que nestes anos deu forma aos processos que me tornaram professora de espanhol, ao Instituto Cervantes de Porto Alegre.

“a palavra penetra em todas as relações entre indivíduos [...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.(BAKHTIN, 1997, p. 41)

RESUMO

A noção de intercompreensão linguística (DOYÉ, 2005) foi introduzida na Europa relacionada a conceitos de plurilinguismo. Está inserida dentro do MAREP- Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas- (CANDELLIER et al, 2007); enfoques definidos como: “enfoques didáticos que colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam várias (entenda-se como mais de uma) variedades linguísticas e culturais”. Partindo destes pressupostos, esta pesquisa se propõe a estudar, dentro de uma comunidade de prática (WENGER, 2001), como o fenômeno da intercompreensão linguística poderia trazer aportes favoráveis para o processo de aprendizagem de espanhol de alunos brasileiros, já que entendemos a intercompreensão em estreita relação com o contexto no qual convivem línguas próximas (CALVI, 2005). Nesta dissertação, foram observadas as interações dentro de uma sala de aula de espanhol LA em Porto Alegre, no Sul do Brasil. Para fundamentá-la, lançamos mão, primeiramente, de estudos sobre a aprendizagem desde uma perspectiva social, contribuindo, assim, para nossa compreensão acerca das diversas maneiras de formar aprendizes críticos e inseridos dentro da sua realidade cultural e socio-histórica. Para tanto, tivemos como aporte a concepção de Comunidade de Prática, advinda da Teoria de Wenger (2001), analisando de que forma o trabalho colaborativo poderia ser favorável para a negociação de significado na formação de um repertório linguístico compartilhado, ou seja, experiências de construção do saber linguístico que deixam de ser individuais para se tornarem experiências compartilhadas. Para isso, observamos o papel da língua materna dos alunos em tal processo, assim como o repertório de transição no percurso até a língua alvo. Convém vincar que, dito repertório de transição constitui, desde a perspectiva deste estudo, “*transferência transitória*”. Por tanto, e a modo de concluir, foi possível identificar a intercompreensão natural do português nas “tentativas de construção” do repertório linguístico compartilhado, existiu, em todas as tentativas, a presença constante da LM do aprendiz como fonte ativa de hipótese e seu conhecimento prévio, dentro da abrangência desta pesquisa, permitiu mais acertos do que erros. Desta forma, entendemos necessária a reformulação de um conceito de língua que permita pensar em um conceito de línguas próximas cujas fronteiras são fluidas em ambas as direções.

Palabras-chave: intercompreensão linguística, línguas próximas, transferência transitória, repertório compartilhado.

RESUMEN

La noción de intercomprensión lingüística (DOYÉ, 2005), que se introdujo en Europa relacionada a los conceptos del plurilingüismo, está inserida dentro de los enfoques plurales para las lenguas y las culturas MAREP (CANDELLIER et al, 2007) definidos como: “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza que implican, al mismo tiempo, diversas (entiéndase como más de una) variedades lingüísticas y culturales. A partir de ello, esta investigación tiene por objetivo estudiar, dentro de una comunidad de práctica, cómo el fenómeno de la intercomprensión lingüística podría suponer aportes favorables para el proceso de aprendizaje de español de los alumnos brasileños, ya que entendemos la intercomprensión en estrecha relación con el contexto en el que conviven lenguas próximas (CALVI, 2005). En esta búsqueda, incorporamos, en primer lugar, estudios sobre el aprendizaje desde una perspectiva social, contribuyendo, de esta manera, para un mejor entendimiento sobre las diversas formas de capacitar estudiantes críticos e inseridos dentro de su realidad cultural y socio histórica. Para ello, hemos añadido la concepción de Comunidad de Práctica, oriunda de la Teoría de Wenger (2001), analizando en qué medida el trabajo colaborativo podría favorecer la negociación del significado para la formación de un repertorio lingüístico compartido. Es decir, experiencias de construcción del saber lingüístico que dejan de ser individuales para transformarse en experiencias de saber compartidas. De esta forma, observamos el papel de la lengua materna de los aprendices en el proceso, así como el repertorio de transición originado en el transcurso hasta la lengua meta. Conviene hacer hincapié en que dicho repertorio transitorio constituye “*transferencia transitoria*”. Por lo tanto, y a modo de conclusión, notamos que fue posible identificar la intercomprensión natural del portugués en los “intentos de construcción” del repertorio lingüístico compartido, existiendo, en todos ellos, la presencia constante de la LM del aprendiz como fuente activa de hipótesis. Su conocimiento previo, permitió, dentro del alcance de esta investigación, más aciertos que errores. Siendo así, entendemos necesaria la reformulación de un concepto de lengua que permita pensarse en un concepto de lenguas próximas cuyas fronteras son fluidas en ambas direcciones.

Palabras clave: intercomprensión lingüística, lenguas próximas, transferencia transitoria, repertorio compartido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	15
1.2 PROBLEMA	16
1.3 OBJETIVOS	17
1.3.1 Objetivo Geral	17
1.3.2 Objetivos Específicos	18
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA	20
2.2 PRÁTICA SOCIAL E IDENTIDADE.....	24
2.3 O SABER LINGUÍSTICO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	26
2.4 A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO E A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO COMPARTILHADO	28
2.4.1 Participação e negociabilidade	33
2.4.2 A sala de aula como uma comunidade de prática: desafios	35
2.5 INTERCOMPREENSÃO LINGUÍSTICA ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS	38
2.5.1 O papel da LM na aprendizagem de línguas próximas	39
2.5.2 Línguas próximas: conceito	42
2.5.3 O Enfoque Plurilíngue para as línguas da mesma família	47
2.5.4 Capital Cultural	52
2.5.5 Metodologia para o ensino intercomprensivo em línguas próximas	55
3 METODOLOGIA	60
3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
3.2 DIÁRIO DE CAMPO.....	62
3.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	63
3.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	63
3.4 SELEÇÃO DE ATIVIDADES PARA A INTERVENÇÃO	64
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	66
4 ANÁLISE DE DADOS	68
4.1 MOMENTO I DA PESQUISA: ANÁLISE DA AULA COM O LIVRO DIDÁTICO ..	69
4.1.1 Organização do espaço da sala de aula	70
4.1.2 O livro didático	73

4.1.3 Análise da aula	73
4.2 MOMENTO II DA PESQUISA: A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PRÁTICA SOCIAL	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
ANEXO A – PROGRAMAÇÃO	123
ANEXO B – UNIDADE 5.1 COMPLETA	124
ANEXO C – FICHAS	131
ANEXO D – RECURSOS	133
ANEXO E – TAREFA FINAL	135

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, como um contexto propício para convivências de línguas próximas (CALVI, 1995), faz com que este trabalho seja um convite ao estudo sobre a intercompreensão linguística (IC) entre línguas próximas. Enquanto os professores de espanhol Língua Adicional (LA)¹ estamos ainda engessados no paradigma monolíngue, qualquer outra possibilidade de prática linguística que destoe dele é tida como desvio e, portanto, como uma prática inaceitável. Ao pensarmos em trocas entre as línguas, a exemplo do português com o espanhol, o que originou aquilo que se convencionou denominar portunhol², ou interlíngua. Indagamo-nos sobre a própria construção desta mistura, e até que ponto, na prática linguística, seus muitos benefícios são ignorados, quando não associada ao risco de perda em ambas as línguas, anulando o papel positivo da língua materna do nosso aprendiz no processo. Assim, este estudo estará orientado especificamente ao caso concreto das relações estabelecidas entre o português brasileiro e o espanhol.

Talvez alguns leitores possam olhar com certa incerteza as análises e a argumentação desenvolvidas aqui. Entretanto, para além das justificativas que apresento para o desenvolvimento desta pesquisa, e da insegurança que as práticas intercompreensivas parecem provocar, tentarei apresentar alguns argumentos em favor delas. Diante dessas observações iniciais, portanto, penso que cabe aqui mais uma indagação: não seriam as práticas intercompreensivas processos complexos dos quais estamos percebendo só alguns detalhes, e justamente os negativos? Concordamos com Calvo-Capilla (2007) quando afirma que os brasileiros são falsos iniciantes e reconhece que seu conhecimento prévio coloca-o em um estágio diferente de outros falantes de línguas mais distantes, partindo-se de um conhecimento “não-zero”, como também afirmam Leffa e Irala (2014). No caso do aprendiz brasileiro do Sul, tira-se proveito, ou deveria tirar-se na nossa opinião, das vantagens mais tangíveis de pertencer a uma mesma família linguística.

¹ Abordaremos o conceito de Língua Adicional (LA) e sua definição na próxima seção.

² A designação “Portunhol” (ou Portuñol) é utilizada de diversas maneiras para designar fenômenos linguísticos diferentes. Por exemplo, pelos falantes da fronteira para referir à língua decorrente da ‘mistura’ do Português com o Espanhol. Ao mesmo tempo, é também empregada em outros contextos, como os de aquisição de Espanhol ou Português como línguas adicionais ou como segundas línguas, servindo para referir estágios de aprendizagem dessas línguas. No que se refere ao caso deste estudo pode ser identificada para referir aos estágios da aprendizagem de LA, como “língua de transição” (ZOLIN-VENZ, 2015)

E é nesse sentido, de um contexto histórico, social e cultural comum com as nações vizinhas (Argentina, Uruguai), que entendemos o nosso aluno gaúcho como um falso principiante em relação a outros alunos de outras regiões do Brasil que não possuem dita bagagem histórica compartilhada.

Este trabalho surge como resultado da minha experiência como professora de espanhol LA aos lusófonos durante mais de dez anos - em que atuo até hoje - e da procura incansável de novas abordagens para o ensino-aprendizagem de espanhol e pensando, ao mesmo tempo, na proximidade linguística e na identidade cultural de ambos os povos, os lusófonos (brasileiros) e os hispanofalantes. Ainda há uma justificativa de cunho pessoal, que parte do meu interesse em estudar as relações entre o espanhol e o português. Sendo casada com um brasileiro e mãe de dois filhos bilíngues, ambas as línguas e a relação entre elas sempre fizeram parte do repertório para a comunicação familiar. Sendo cidadã uruguaia e brasileira, morei até os meus 25 anos no Uruguai - país onde nasci, fui alfabetizada e cursei a minha primeira carreira universitária - para depois migrar para o Brasil e passar pela enriquecedora experiência de aprender uma língua estrangeira próxima. Nesse contexto peculiar, nasce o amor pela minha profissão como docente de espanhol como LA, e o meu grande interesse pelo estudo da intercompreensão e por entender o papel que cada língua desempenha para os falantes que vivem em contextos de afinidade geográfica, cultural e linguística. Seja pelo atrito ou pela semelhança, os sistemas linguísticos convivem se influenciam mutuamente e é neste sentido que se orientará o assunto e a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa.

Esta pesquisa alimenta-se de proposições oriundas da Teoria Social de Aprendizagem (WENGER, 1998, 2001), e dos estudos sobre Intercompreensão Linguística (DEGACHE, 2012; DOYÉ, 2005), em particular das pesquisas sobre o ensino de línguas em Brasil (FANJUL 2008; GARCEZ, 2006; LEFFA; IRALA 2014; PARAQUETT, 2008; ZOLIN-VESZ, 2014), para, em combinação com discussões que vêm sendo desenvolvidas nos estudos linguísticos, tais como aquelas encontradas em Calvo-Capilla (2007), Paraquett (2008), Perez de Obanos (2010) e Fessi (2014), e, assim, compor a significação que constitui esta pesquisa.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Os fatores extralinguísticos que condicionam o uso da língua ao seu contexto social ganham importância, passam a incorporar o conceito de “competência comunicativa” e devem ser levados em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Adicional (LA). Refiro-me ao conceito de língua adicional (LA), em contraponto ao de língua estrangeira (LE). Justifica-se tal escolha, de acordo com os postulados de Garcez e Schlatter (2009) pelo fato de que o termo língua adicional enfatiza “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p.127). Conforme nos apontam Garcez e Schlatter (2009), ao adquirirmos outra língua, esta começa a fazer parte de nossa vida. Assim sendo, o conceito de estrangeiro parece provocar um distanciamento do aprendiz com a língua que se deseja aprender, sendo essa língua um objeto desejável em ser apropriada. Nesse sentido, para esta pesquisa, o conceito de “outra língua” é fundamental, precisamos definir o que entendemos por outra língua.

Ao encontrarmos diante de uma outra língua a ser ensinada precisamos definir se ela se aproxima ou se distancia do sistema que já conhecemos (LEFFA; IRALA, 2014). O conceito de língua adicional torna-se, então, muito relevante pois entendemos que ao ensinarmos uma língua para alguém que já possui pelo menos uma, essa língua vem para acrescentar e nenhum aspecto linguístico será construído do zero. Ela, a língua que chamaremos “adicional”, será construída a partir da ou das línguas que o aluno já conhece e na sua convivência.

O estudo do ensino de uma língua adicional próxima à do aluno é o nosso objeto de estudo. A presente pesquisa se preocupa com fatores intercompreensivos e com a convivência de duas línguas próximas, porém em seu contexto social, no âmbito de uma comunidade de prática (WENGER, 2001) na qual acontecem as trocas linguísticas e a intercompreensão entre ambas as línguas.

1.2 PROBLEMA

Dentro de uma sociedade globalizada como a atual, cada vez existem menos fronteiras, e as fronteiras linguísticas não são a exceção, neste caso. As línguas, como qualquer manifestação da globalização, raramente permanecem isoladas, elas encontram contato, são dinâmicas e estão em constante movimento. No caso do

Brasil, um país inserido em um continente hispanofalante e, portanto, com fronteiras linguísticas compartilhadas com países de fala espanhola, encontramos a combinação espanhol-português. Surge, assim, o assunto da afinidade linguística entre ambos os sistemas. Evidentemente, mediar entre línguas muito afins evidencia um grande desafio e um risco para quem executa a mediação. Desde o ponto de vista linguístico, acontece que os lusófonos tendem a pensar que entendem tudo o que dizem seus interlocutores hispanofalantes (e vice-versa) porque o espanhol e o português são semelhantes e, além disso, compartilham um repertório lexical comum (ALMEIDA FILHO, 1995; J. MARTIN, 2004). A suposta afinidade transforma-se, por momentos, em paradoxo. No entanto, apesar de que isso possa parecer negativo, entendemos que é uma vantagem que implica benefícios na aula de LA. Desse modo, estabelecemos a partir daqui as perguntas que nortearam esta pesquisa.

As perguntas a que se pretende responder nesta investigação são:

- Qual é a função da língua materna quando se está aprendendo uma língua próxima?
- Como se manifesta a intercompreensão linguística entre ambas as línguas dentro de uma comunidade de prática?
- O trabalho colaborativo contribui para promover a criação de um repertório linguístico compartilhado através da negociação do significado?

Essas perguntas nos levam ao estabelecimento de nossos objetivos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo da pesquisa é observar os efeitos da *intercompreensão linguística* nos lusófonos (brasileiros) durante a aprendizagem de espanhol como língua adicional no sul de Brasil. Pretende-se, com isso, compreender melhor o fenômeno de duas línguas próximas em contato, considerando aspectos socioculturais dentro de uma comunidade de prática.

As pesquisas sobre influência interlinguística têm evoluído até chegarem ao estudo da intercompreensão entre línguas, no entanto, poucos estudos focalizam aspectos socioculturais ao abordar o assunto, a maioria mantém o viés cognitivista

(CALVI 1999, 2001; CALVO-CAPILLA 2005, 2007). Esta pesquisa, por sua vez, se propõe a estudar o fenômeno dentro de uma comunidade de prática desde uma perspectiva sociocultural.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar se o trabalho cooperativo e colaborativo em comunidades de prática contribui para promover a criação de um repertório linguístico compartilhado na combinação das línguas próximas, no caso, português e espanhol.
- b) Identificar a possível existência da intercompreensão entre ambas as línguas nas tentativas de construção do repertório linguístico mútuo na LA através da negociação de significado, entendendo essa transição presente como compreensão natural.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta introdução teve o intuito de exibir a justificativa, os objetivos e os procedimentos analíticos desta pesquisa, assim como as perguntas que a nortearam. Além disso, esta dissertação compreende três capítulos e as considerações finais.

Os objetivos se desdobram em quatro capítulos para abordá-los. Primeiramente, funda-se a estrutura deste estudo através da apresentação do arcabouço teórico que será utilizado para a análise dos dados. O segundo capítulo será dividido em dois temas: o primeiro apresenta a Teoria das Comunidades de prática dentro da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 2001); o segundo aborda a Intercompreensão linguística entre línguas próximas (DOYÉ, 2005).

O terceiro capítulo, ocupa-se da metodologia e dos instrumentos aplicados para a coleta dos dados e para a sua análise. Em primeiro lugar, foram explicitadas as razões das escolhas dos instrumentos de coleta de dados utilizados. A seguir, abordamos as questões relacionadas à seleção e inclusão dos participantes. Após, detalhamos a justificativa de escolha das atividades aplicadas. Finalmente, explicitamos as etapas em que foi dividida a coleta de dados desta pesquisa.

O quarto capítulo, traz a tona, a partir dos objetivos e das perguntas que nortearam esta pesquisa, a análise dos dados.

Finalmente, em Considerações finais, aponto algumas contribuições das discussões propostas nesta pesquisa, em especial para a construção de um conceito de línguas próximas cujas fronteiras linguísticas sejam fluídas, transformando-as em práticas de intercompreensão que colaboram para a construção de uma sala de aula de línguas pautada por essa perspectiva e o desenvolvimento de uma didática colaborativa entendendo a aprendizagem como um produto social. De igual modo, sinalizo ainda as limitações desta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a construção dos fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa. Começamos com a discussão da relação entre a aprendizagem social e a construção coletiva de saberes dentro de uma Comunidade de Prática. Remetendo aos estudos sobre Aprendizagem Social de Wenger (2001), apresentaremos o conceito de Comunidade de Prática e sua relação com a aprendizagem de línguas adicionais num contexto de línguas próximas (CALVI, 1995). Por outro lado, procurando entender a relação de compreensão entre o espanhol LA e o português brasileiro, abordaremos estudos sobre intercompreensão linguística (DOYÉ, 2005).

2.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Buscamos situar nossa questão em um arcabouço teórico que define a linguagem como fenômeno social. Entendemos a aprendizagem de uma língua adicional como um processo que vai além do processo interno do aprendiz. Compreendemos que a aprendizagem é fundamentalmente social e que acontece através da interação. Ela é social e implica uma interação entre experiência e competência (WENGER, 2001, p. 260). O ser humano sozinho não constrói uma língua, ela é produto da criação coletiva e espontânea, produto e elemento constituinte das relações sociais.

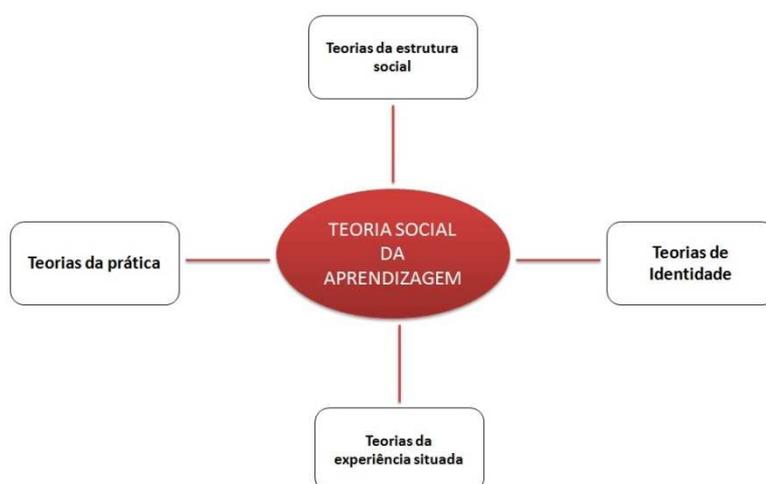
Portanto, na medida em que se expande a experiência de um indivíduo nos âmbitos culturais de uma língua, pode-se afirmar que ele desenvolve a competência comunicativa que é enriquecida por todos os conhecimentos e as experiências linguísticas nas quais ambas as línguas (a materna e a adicional) se relacionam e entram em interação. O falante pode recorrer com flexibilidade a partes diferentes dessa competência para obter uma comunicação eficaz com seu interlocutor (MCER, 2012). Desta forma, o conhecimento linguístico é construído e expandido através de meios e experiências que não são exclusivamente linguísticos, mas também sociais.

Para compreender tais processos de aprendizagem, revelou-se necessário buscar referenciais que pudessem dar conta de sua complexidade, especialmente no que se refere ao caráter coletivo da aprendizagem. Assim, chegou-se à abordagem

social da aprendizagem, segundo a qual a construção do conhecimento deve partir das interações sociais entre pessoas em contextos sócio-práticos, ao contrário da abordagem cognitiva mais tradicional, que focaliza nos processos cognitivos que ocorrem na mente dos indivíduos para compreender a aprendizagem. No âmbito da abordagem social, exploramos a ideia de que as comunidades de prática são espaços cruciais para que a aprendizagem ocorra. Tal abordagem - a qual valoriza os processos coletivos, dialógicos e participativos - parece mais próxima da concepção de ensino de línguas, especialmente no processo de ensino aprendizagem de línguas próximas, como o português e o espanhol.

O ponto de partida para este estudo é, portanto, a Teoria das Comunidades de Prática (CoP). O conceito de “comunidade de prática” foi abordado em 1991 pelos teóricos do aprendizado social Etienne Wenger e Jean Lave, que estudaram como as pessoas aprendem. Os autores constataram que o aprendizado vai além de processos internos ou do relacionamento entre um estudante e um mestre, revelando ser uma atividade social que se dá mais efetivamente por meio da troca de ideias em grupo (WENGER, 2004). Embora, na formulação inicial de Wenger, o conceito previsse sua aplicação no âmbito empresarial, o interesse despertado pelo conceito no meio educacional revela sua aplicabilidade no meio das línguas adicionais partindo da concepção de que a aprendizagem é social (GIMENEZ, 2014; TUSTING, 2005).

Esquema 1 – Eixos principais da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998)



Fonte: Elaborado pela autora.

A Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998), situa-se como complementar a outras teorias tradicionais que se complementam no conjunto de hipóteses que constroem o conceito de aprendizagem social (Esquema 1). A aprendizagem se constrói dentro de ambientes sociais. Nesse sentido, segundo Cook-Gumperz (2006), é necessário entender que:

a aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem de letramento ocorre em ambientes sociais através de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno. É o propósito dos espaços educacionais tornar possível essa construção compartilhada. (COOK-GUMPERZ, 2006, p. 9, tradução nossa)

Como explica o autor, ela vai além do armazenamento de informações e dados, ela é social e acontece na troca entre os indivíduos. Concordamos, nesse aspecto, com Lima (2015), quando afirma que o processo de ensino e aprendizagem de uma LA é um processo de produção “compartilhada” e colaborativa no qual os sujeitos interagem para criar um conhecimento que nenhum deles havia concebido previamente ou poderia obter por conta própria. Pode-se pensar a colaboração como intimamente ligada ao processo de construção do conhecimento e a uma concepção de educação que leva em consideração não apenas o nível cognitivo de processamento de saberes para a aprendizagem, mas a conexão entre emoções, subjetividade e relações identitárias que perpassam a experiência educacional. Sob essa perspectiva, podemos pensar em língua e cultura como elementos bastante próximos, nos encontros com “a língua do outro”, proporcionados pela aula de LA. Além disso, esses encontros servem para reflexão e informação sobre as realidades sociais locais dos alunos, segundo Schlatter e Garcez:

uma das críticas atuais mais contundentes em relação ao ensino de línguas tem sido justamente com relação à sua dissociação da realidade social da comunidade, [...] e seu conceito subjacente de linguagem, meramente estrutural e estritamente funcional (2001, p. 4).

Com base nessa discussão, entendemos, neste trabalho, que desenvolver somente o conhecimento sistêmico da LA não colabora para uma atuação do indivíduo com mais autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita. É preciso, portanto, que o trabalho com LA promova a interação, que envolva os alunos nas mais distintas práticas sociais. Não é possível construir significados nas aulas de LA a partir do trabalho descontextualizado, apenas com o conhecimento sistêmico.

Isso não quer dizer, que o conhecimento estrutural da língua não deva fazer parte do plano de ensino, mas ele não pode ser o único objetivo, nem deveria ser desenvolvido separadamente dos sentidos construídos nas práticas sociais.

A aprendizagem, segundo Wenger (2001), é um processo de aprender a conhecer que inclui quatro componentes principais que integram sua teoria da aprendizagem social:

- a) significado: uma forma de falar da nossa capacidade, de mudar - individualmente ou coletivamente - de experimentar o mundo como algo significativo;
- b) prática: sistema que sustenta o engajamento mútuo na ação; é uma forma de associar recursos históricos e sociais compartilhados;
- c) comunidade: configurações sociais dentro das quais nossos empreendimentos se definem como buscas valiosas e a participação é reconhecida;
- d) identidade: uma forma de mudar quem somos e criar histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades (WENGER, 2001, p. 5).

O esquema que representa esses componentes (Esquema 2) coloca a aprendizagem como prática social, desenvolvida em comunidades: negociamos significados a partir de nossas experiências de vida e construímos identidades que irão se integrando e definindo a partir do nosso compromisso dentro da Comunidade de Prática à qual pertencemos.

Esquema 2 – Componentes da Teoria Social da Aprendizagem Wenger (2001).



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma comunidade de prática pode ser definida como um grupo de pessoas que interagem regularmente para compartilhar as mesmas práticas, ou interesses comuns, no entanto difere de outras estruturas de grupos de trabalho, pelo motivo que une seus membros, pela forma como interagem e pela aplicação que fazem dos conhecimentos compartilhados (WENGER, 1998, 2001). Assim, um dos elementos

fundamentais para definir uma comunidade de prática é o conceito da prática para a aprendizagem social e de identidade que abordaremos no próximo item.

2.2 PRÁTICA SOCIAL E IDENTIDADE

As comunidades de prática estão em toda parte, como assinala Wenger (2001). Para exemplificá-las, o autor afirma que pertencemos a uma série delas: no trabalho, na escola, em casa, no tempo livre, dentre outros âmbitos. Algumas têm um nome, outras não. De qualquer forma, pertencemos a algum tipo de comunidade de prática, e a aula de LA pode ser uma delas. Os membros estão informalmente vinculados, pois eles fazem juntos diversas atividades e aprendem por meio do compromisso mútuo, tendo como objetivo comum o aprendizado da língua. Uma comunidade de prática vai além de uma comunidade de interesses ou de uma comunidade geográfica, a qual não implica uma prática compartilhada. Segundo o autor:

a aprendizagem coletiva deriva em práticas que refletem tanto a procura de sucesso nos diversos projetos empreendidos assim como também as *relações sociais* que os acompanham. Portanto, tais práticas são atributo de um tipo de *comunidade* criada, com o passar do tempo, pela intenção contínua de se obter um projeto partilhado. (WENGER, 2001, p. 69)

O conceito de prática implica “fazer” alguma tarefa, no entanto fazer alguma coisa em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado aquilo que fazemos. Neste caso, a aprendizagem pode ser trabalhada a partir de uma perspectiva baseada nas relações entre os indivíduos, outorgando à aprendizagem um caráter *coletivo*. Ou seja, ela deve partir das interações sociais entre os aprendizes da língua em contextos sociopráticos.

Aqui, como dissemos anteriormente, nos ocupamos e estudantes de espanhol LA, num curso de idiomas do sul do Brasil. Desse modo, voltamos o nosso olhar para as práticas que acontecem dentro daquele contexto. Uma prática implica, segundo Wenger (2001), seu contexto social, por essa razão, a prática é sempre social. Entendemos que o conceito de prática social dentro de uma aula de língua adicional inclui:

o que se diz e o que se cala, o que se apresenta explicitamente e o que se dá por entendido. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis determinados, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulamentações e os contratos que as diversas práticas

determinam [...] mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais inúteis, as normas não escritas, as sensibilidades afinadas, as compreensões, os supostos subjacentes e as noções partilhadas da realidade. (WENGER, 2001, p. 71, tradução nossa).

As relações dos estudantes que partilham esses elementos se fortalecem na medida em que as experiências comuns aumentam, e a convivência faz com que eles compartilhem também valores pessoais e se identifiquem com os outros. Desse modo, quando os valores dentro da sala de aula ganham espaço, ajudam a influenciar essas relações e a criar uma cultura forte. Assim, a base cultural estabelecida exerce um papel fundamental para o sucesso ou fracasso das estratégias implementadas na aula. Por isso, quanto mais intervierem seus participantes no processo de construção da cultura e valores, maior influência ela terá sobre o grupo.

As Comunidades de Prática que se formam em salas de aula de língua adicional surgem entre a formalidade das metas e a informalidade das relações; entre o corpo de conhecimento que o nosso aluno precisa saber e a prática que surge para alcançar esse conhecimento. Isto é, os indivíduos estão engajados numa atividade por meio da qual intercambiam experiências, conhecimentos e significados da língua. A prática ocorre em diferentes campos: a aprendizagem individual, a cultura, o gerenciamento do conhecimento coletivo, o desenvolvimento contínuo dentro da CoP, a criatividade e, fundamentalmente, a colaboração.

A colaboração na construção do conhecimento gera laços e permite que os membros da CoP se identifiquem como tais. Em relação a essa identidade criada dentro do grupo, no âmbito do ensino de línguas, existe a inclinação de agir como o fazem os outros, a adaptar-se e a observar os outros para saber como agir em uma situação social determinada na nova língua. Desta forma, a formação de consciência de identidade social entende-se como o ajuste intercultural recíproco das partes que intervêm em uma conversação levando em consideração as perspectivas de ambos interlocutores na troca.

A sala de aula é o âmbito propício para acontecerem os cruzamentos e trocas, tanto culturais quanto linguísticos. Neste estudo, busca-se compreender as relações entre os aprendizes de espanhol língua adicional manifestadas no interior de um grupo que se instituiu como uma comunidade de prática em uma cidade no sul do Brasil. Podemos dizer que, nessa comunidade, o grupo de aprendizes “gaúchos” (do estado de Rio Grande do Sul) se distingue por possuir, dentre outras características, cultura,

contexto histórico e sistemas linguísticos semelhantes aos hispanofalantes como sinal de identidade. Não podemos dizer que cariocas e paulistas, por exemplo, fazem parte do mesmo grupo cultural por falarem a mesma língua materna. Os gaúchos e os cariocas, apesar de falarem a “mesma” língua, o português, apresentam diversas variantes dentro desses grupos que possuem hábitos e tradições culturais e linguísticas diferentes, proporcionados pela história vivenciada por cada um. Com o desenvolvimento da sociolinguística, que analisa a língua como uma instituição social, determina-se que a língua é parte constitutiva de uma cultura e inclui também suas identidades e contextos sociais.

O ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul é marcado por uma trajetória um tanto diferente que a da maioria dos outros estados brasileiros, afirma Irala (2016). A autora concorda com Villalba (1994), ao afirmar que os professores de espanhol necessitam de uma reflexão sobre o próprio fato da sua tarefa docente em um contexto “definido”, que é o Rio Grande do Sul, um estado limítrofe com Argentina e Uruguai, compartilhando com essas nações um fundo cultural como são suas raízes gauchescas. A autora destaca ainda e conclui que:

Essa reflexão, na minha leitura, é a pedra-de-toque em relação ao ensino de espanhol no estado até hoje, através de uma concepção histórico-social que lhe difere: não é preciso muitos argumentos para compreender que ensinar espanhol no Rio Grande do Sul tem uma especificidade diferente do que ensinar espanhol nos estados do nordeste, por exemplo. Da mesma maneira, ensinar espanhol nas regiões do estado que fazem fronteira com o Uruguai e a Argentina não é igual a ensinar espanhol em uma região de descendentes de alemães. (Irala, 2016, p. 476)

Nesse contexto localizamos o aluno de espanhol do Rio Grande do Sul e entendemos, então, que devido às raízes comuns e a sua bagagem histórico-cultural e social estreitamente indissociável com as nações fronteiriças existe a necessidade de uma maneira específica de ensinar espanhol.

Nessa perspectiva que contempla não só os fatores linguísticos, mas também os culturais e sociais, analisaremos como acontece a construção do saber linguístico.

2.3 O SABER LINGUÍSTICO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Nas redes de relacionamento como as CoP, os aprendizes fazem com que cada interação na LA gere pensamentos e significados próprios, os quais dão origem

a novos significados coletivos. Para ser entendidos como uma Comunidade de Prática, os arranjos sociais devem ter algumas particularidades. Suas principais características são: a) um compromisso mútuo assumido entre os membros, b) um empreendimento comum e, c) um “repertório” comum de rotinas, conhecimentos e regras tácitas de conduta.

À medida que as pessoas se dedicam a um empreendimento conjunto, acabam por desenvolver uma prática comum, quer dizer, maneiras determinadas de trabalhar e de se relacionar entre si, que permitem que atinjam os seus objetivos comuns. Outra característica importante é que, na vida cotidiana das CoP, o conhecimento é integrado e distribuído de forma aberta, sem restrições a cargos ou atividades, está disponível para quem tiver interesse. “Aprender necessariamente requer envolvimento e contribuições para as atividades e para o desenvolvimento das comunidades. Em outras palavras, a aprendizagem não ganha espaço se a participação não é possível”, como afirma Wenger (1998). O papel do outro, portanto, é fundamental. Nesse sentido, a prática é também uma questão de troca, de aprender com e através do outro e da sua experiência:

Uma comunidade forte fomenta interações e relacionamentos baseados no respeito mútuo e na confiança. Ela encoraja a disposição para compartilhar ideias, expor a própria ignorância, levantar questões difíceis e ouvir com atenção (WENGER, 2001, p. 27, tradução nossa).

Em relação a este conhecimento integrado, levado ao campo linguístico, Moreno Fernandez (2000) enfatiza a existência da *comunicação intercultural* entendida como o ajuste necessário e recíproco das partes que intervêm em uma conversação e como uma interpretação - em duas direções - das dificuldades comunicativas nas quais estão representadas as perspectivas de ambos interlocutores. Por outra parte, “a linguagem é feita e refeita nas relações entre as pessoas”, afirmam Barton Lee (2015, p. 22), destacando que há diversos tipos de agrupamentos de pessoas importantes para a conservação da língua, para moldar práticas linguísticas e para a sua mudança.

Dessa forma, as pessoas interagem umas com as outras, provocando o desenvolvimento de formas específicas de linguagem dentro de comunidades e é por meio dessa interação com outros falantes que a linguagem se transforma e solidifica. Eis aqui, na nossa visão, a construção social do conhecimento linguístico. Como afirma Garcez (2006), a experiência é constituída em grande medida pelas ações que

os membros de cada grupo social executam ao usar a linguagem enquanto interagem face a face. Assim, faz mesmo sentido falar de construções em sala de aula como algo que pertence a uma realidade concreta para os participantes das ações.

Neste sentido, cabe destacar a diferença entre comunidades de fala e comunidades de prática. A comunidade de fala é definida por Labov como uma coletividade que usa concretamente a língua em um contexto histórico específico, "o objeto da descrição linguística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social" (LABOV apud WENGER, 2001, p. 36), isto é grupos de pessoas que compartilham formas particulares de uso da língua, falantes que agem no âmbito de um discurso particular socialmente construído. No entanto, a comunidade de prática será entendida e abordada por Wenger (2001) e neste estudo como um agrupamento de pessoas que partilham, além do conhecimento linguístico, o compromisso mútuo e a participação social.

Duboc (2005) afirma que é preciso sair de uma noção de língua "código fixo", cujo objetivo prima pela expressão e transferência de pensamento em palavras, e passa a um entendimento de língua como construção social. É assim que os sentidos passam a ser culturalmente criados e historicamente situados.

Na aula de LA, quem constrói e reconstrói os significados em grupo envolve-se em um empreendimento conjunto, desenvolve práticas comuns, ou seja, maneiras determinadas de trabalhar e de se relacionar entre si, que perpassam os objetivos meramente linguísticos e permitem atingir objetivos comuns. Portanto, não basta a existência de uma comunidade de fala se a mesma não estiver articulada pela participação e envolvimento dos seus integrantes na criação de um repertório linguístico partilhado. Na próxima seção, abordaremos como acontece a criação desse repertório através da negociação do significado.

2.4 A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO E A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO COMPARTILHADO

Dentro da comunidade, neste caso uma aula de LA, fundamenta-se a criação de um repertório compartilhado, produto da prática social que leva à construção de recursos coletivos:

o repertório de uma comunidade inclui rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos produzidos na comunidade ou adotados durante sua existência e que formam parte da sua prática (WENGER, 2001, p. 110, tradução nossa).

O repertório combina aspectos de participação, inclui o discurso pelo qual os membros da comunidade criam afirmações significativas sobre o mundo, além dos estilos por meio dos quais expressam pertencimento, afiliação e identidade dentro da comunidade. As rotinas, palavras, gestos e expressões possuem uma história de interpretação que cria pontos de referência compartilhados na comunidade, portanto, possuem uma trajetória de significado bem estabelecida e que é espontaneamente criada.

Dito repertório compartilhado pela CoP possui a condição fundamental de negociabilidade (WENGER, 2001). Para esta pesquisa, dentro do contexto de aprendizagem de uma LA, entendemos que a negociação do significado se caracteriza como aqueles momentos em que os participantes da interação têm chances de negociar entre eles o significado da sua produção. Ao fazê-lo, os participantes da interação têm oportunidade de receber insumo dos outros membros da comunidade, o que facilita a aquisição (LONG, 1996; SWAIN, 1985).

Através da interação, o aprendiz teria a oportunidade de perceber, compreender e, finalmente, internalizar as regras de funcionamento da LA. Segundo perceberam Pica et al. (1996) nas suas pesquisas, embora a interação entre os participantes oferecesse um contexto de comunicação para que o aprendiz comunicasse suas ideias de forma significativa, quando esses falantes foram levados a “negociar o significado”, a interação foi ainda mais rica em oportunidades de construção da LA através da modificação do insumo oferecido pelo professor na interação. A esse respeito, Ellis e He afirmam que:

[...] as escolhas feitas pelos aprendizes cuja produção foi “forçada” criaram menos oportunidades de aprendizagem do que as escolhas ao produzir insumo modificado pela interação entre os falantes (ELLIS; HE, 1999, p. 299)

Em relação ao insumo que o aluno recebe, concordamos também com Lantolf e Pavlenko quando afirmam que:

a aprendizagem não advém tanto da riqueza do insumo, mas crucialmente das escolhas feitas pelos indivíduos como agentes responsáveis dispostos a pensar e agir sob formas enraizadas em suas histórias discursivas (LANTOLF; PAVLENKO, apud ELLIS; HE, 1999, p. 299)

Evidenciou-se em ambas as pesquisas que a interação de pares de aprendizes, produzindo a língua e não somente utilizando a mesma para buscar insumo compreensível, levou a melhores resultados na tarefa e a uma experiência discursiva e social mais rica devido à possibilidade que os aprendizes tiveram de identificar e resolver problemas de compreensão conjuntamente, alcançando um conhecimento através da colaboração que individualmente não seria possível. Para Swain (1985), o aprendiz precisa, além de compreender seu interlocutor, fazer-se entender por aquele, tendo que ajustar sua produção para que isso ocorra. A pesquisadora afirma, além disso, que a aprendizagem pode acontecer sempre que os aprendizes têm oportunidade de estruturar sua produção na interação com seus interlocutores. No seu estudo com estudantes de francês no Canadá, a pesquisadora adverte a falta de uma demanda social de produzir enunciados que pudessem refletir mais adequadamente o que os aprendizes queriam comunicar, não havendo pressão para que se ajustassem àquela situação de interação específica. Swain (1985) verificou que a limitação não se dava no repertório oferecido, mas nas oportunidades de negociar em sala de aula. Observou, especialmente, que a incompreensão se dava quando os interlocutores a demonstravam e sinalizavam através de solicitações e pedidos de esclarecimentos ou confirmações da mensagem original, forçando-os constantemente a reformular o dito e testar hipóteses compreensíveis para aquele contexto social e para os participantes daquela comunidade.

Como afirma Ellis (1999) no resultado de sua pesquisa, é possível notar que, embora a atividade desenvolvida fosse a mesma em ambos os casos, a orientação para realizá-la foi fundamental: no primeiro grupo estudado, os aprendizes, interagindo entre si, tomaram a tarefa como uma atividade a ser resolvida colaborativamente e chegaram a um resultado negociado coletivamente, também na interação com o professor; já no segundo grupo, tomou-se a tarefa como individual e de forma não colaborativa. A interação aconteceu em ambos os casos, porém, no caso da interação negociada, foram criadas melhores condições para a construção de significado e se caminhou mais rapidamente para a aprendizagem da LA. Entendemos, então, reforçando as hipóteses de Swain (1985), Pica (1996), Ellis e He (1999) e Lantolf e Pavlenko (1995, apud ELLIS; HE, 1999, p. 78), que, quando os estudantes são forçados a reformular sua produção, sendo isso feito de forma consciente e colaborativa, construindo sentidos dentro da sala de aula coletivamente,

existem melhores condições para a aprendizagem de uma LA, muito mais ainda no caso de uma LA próxima à LM dos aprendizes, como é o caso da CoP observada.

Desde esta perspectiva do negociável, afirma Wenger (2001), nem tudo é equilíbrio. Existe uma ambiguidade intrínseca no processo que é fonte de novos significados e, ao mesmo tempo, de obstáculos. Porém, o autor não entende ambiguidade como um obstáculo a superar e sim como algo que deve ser aproveitado, pois o verdadeiro problema na comunidade é situar as controvérsias dentro de um contexto de *compromisso mútuo* que possa vir a oportunizar a negociação. Um dos principais objetivos dentro de qualquer comunidade de prática é o de desenvolver conhecimento que permita realizar atividades conjuntas.

Segundo o autor, entende-se que a comunidade de prática não está constituída propriamente pelo ambiente de aula nem pelos alunos individualmente situados nas atividades, e sim pela própria discussão e negociação para chegarem a uma solução construída por todos, no engajamento comum para o trabalho coletivo. Trata-se de um conhecimento que ninguém possuía antes individualmente e que passou a se obter mediante a construção conjunta.

Nesse sentido, esta solução comum não se constrói desde a imparcialidade total, como afirma Wenger, a prática é uma experiência que parte do familiar. Retomamos o conceito de Wittgenstein (1953) quando diz que o falante, ao invés de analisar protótipos nas suas construções, observa elementos que possuam familiaridade. Este pensamento de familiaridade wittgensteineano encaixa-se dentro da teoria social de Wenger, pois trata as categorizações como elementos construídos através de nossa experiência e que podem ser compartilhadas em comunidade. Ao negociar o significado, os participantes partilham das suas experiências que se tornam coletivas, sendo assim, os rituais sociais dentro de uma conversação, por exemplo, retratam o uso que fazemos da linguagem, utilizando elementos semelhantes utilizados por um mesmo grupo (formas de cumprimentar, por exemplo, ou de congratular). Entendam-se rituais como formas de linguagem utilizadas socialmente por uma comunidade dentro de determinados contextos comunicativos (REYES, 2007).

Por outro lado, o contexto sociocultural, afirma Reyes (2007), se constitui também através dos marcos de referência, isto é, os enunciados sendo interpretados sempre dentro de um marco metacomunicativo que classifica a situação de fala e

determina o papel de seus participantes. Os participantes poderão determinar, através da negociação, qual seja a estrutura mais adequada ou mais utilizada dentro daquela comunidade e, dessa forma, irão constituir um repertório próprio.

Em situações de fala “ritualizadas” (entenda-se ritualizadas como situações socialmente padronizadas, por exemplo, parabenizar, cumprimentar, pedir desculpas, fazer brincadeiras etc.), as estruturas encontram-se codificadas por normas sociais e não linguísticas. No caso de “falar brincando”, por exemplo, podem existir condições sociais que regem o uso da linguagem que sejam mais fortes e determinantes do que as regras gramaticais, afirma Reyes (2007). Os motivos de uso da linguagem não são unicamente linguísticos e sim sociais. Além disso, existem regularidades linguísticas que não dependem unicamente de regras gramaticais, senão das formas de uso da linguagem; referem-se ao valor explicativo do contexto para descrever regularidades e generalidades. Todos estamos no mesmo mundo físico, porém, ao longo da nossa vida, diante da tarefa de extrair informação desse entorno comum, construímos a melhor representação possível dele, a qual é uma construção social e conjunta. Assim, dentro de uma comunidade de prática, neste caso de LA, o contexto no qual acontece a negociação e as próprias características particulares daquele serão determinantes para a construção de seu repertório comum.

As comunidades e sua prática comum refletem o entendimento dos membros sobre o que é realmente relevante para eles (o que pode diferir do que a instituição, o professor e o material didático entendem que seja importante), isto é, uma comunidade de prática é a sua própria definição de “conhecimento significativo”. Além disso, a entrada de novos membros na comunidade cria novas oportunidades, que podem alimentar novos interesses que implicam a renegociação no processo de produzir e gerar novos elementos no repertório. Portanto, o repertório mútuo será próprio, espontâneo e único para aquela CoP, pois ele surge, existe e se mantém vigente pelos membros e de acordo com os interesses negociados na comunidade.

O marco de conhecimento mútuo pode ser útil para explicar como é possível a compreensão, dado um conhecimento mútuo suficiente (cultural, histórico, referencial), os aprendizes poderão realizar escolhas adequadas de código e de contexto. Assim, fenômenos culturais e históricos compõem a capacidade de compreender o entorno que contribui para a aquisição de consciência do contexto mútuo e do repertório linguístico comum. Nessa direção, o que o estudante diz dentro

de uma comunidade e a sua interpretação acontecem a partir de um acordo prévio entre os participantes, de uma lógica comunicativa estabelecida dentro da comunidade de prática que permitirá reconhecer a intencionalidade da fala e a estrutura utilizada como repertório conjunto, o que vai muito além do que reconhecer o significado das palavras ditas (REYES, 2007, p. 35).

No contexto das línguas próximas, os efeitos das transferências linguísticas não estão limitados unicamente às formas e estruturas linguísticas (fonologia, morfologia e sintaxe), como destaca Fessi (2014), mas afetam igualmente o significado e a função que os usuários da língua outorgam à mesma. Os efeitos da língua estendem-se às funções socialmente negociáveis. Entendemos, portanto, que, para a significação, se faz necessário estabelecer conexões entre o que é dito e as entidades do contexto (situacional, sociocultural), ou seja, deve-se inserir o enunciado da LA no seu contexto social. Concordamos, neste ponto, em que os elementos gramaticais da língua não são independentes do seu contexto. Por essa razão, devemos recorrer ao contexto específico para compreendê-los, e dependemos da negociação do seu significado com outros falantes da CoP.

Na próxima seção consideraremos os conceitos fundamentais que delimitam os a negociabilidade e participação.

2.4.1 Participação e negociabilidade

O contexto e as experiências dos diferentes participantes dentro de uma comunidade estão em constante movimento, mas eles não se movimentam ao unísono, interagem mutuamente, não se fundem. Portanto se faz necessária a negociabilidade como forma de equilíbrio dentro da CoP. Afirma Wenger:

A negociabilidade refere-se à capacidade, à facilidade e à legitimidade para contribuir com os significados que tem importância em uma estrutura social. A negociação permite fazer com que os significados sejam aplicáveis às novas circunstâncias, favorecer a colaboração dos demais, compreender eventos e reafirmar a nossa compreensão. (WENGER, 2001, p. 241, tradução nossa)

É no momento da negociação de significado que os participantes entram em contato e se influenciam mutuamente. Inclusive a existência de convergência de sentidos, como enfatiza Wenger (2001), indica o grau de conexão e de participação,

já que, para que exista convergência, deve existir engajamento dos participantes com o compromisso comum na comunidade.

O aprender dentro da Teoria Social não é retratado como um objeto externo à comunidade ou como uma categoria afastada dela. A prática não é meramente um contexto para aprender alguma coisa. O compromisso na prática participativa é o próprio processo e o caminho para alcançá-lo, o aprendido não é estático e sim o processo de participação em uma prática contínua e, principalmente, de comprometimento:

Neste livro, usarei o termo participação para descrever a experiência social de viver no mundo em termos de afiliação em comunidades sociais e envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Participação, nesse sentido, é tanto pessoal quanto social. É um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve a pessoa como um todo, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais. (WENGER, 1998, p. 55-56)

Esta perspectiva pressupõe que a aprendizagem é contínua, porém não simplifica o conceito afirmando que tudo o que se faz é aprendizagem. Ela deve ser significativa e o que a torna significativa é a capacidade de participação e protagonismo de seus participantes no processo, a compreensão dos motivos e os recursos disponíveis para isto.

Este tipo de aprendizagem já não é simplesmente um processo mental e sim um processo relacionado ao desenvolvimento de práticas e capacidades de *negociar*. Não é simplesmente a aquisição de uma língua e de competências e hábitos linguísticos, senão a formação de significados negociados entre os falantes. A experiência e afiliação dos falantes instruem, influenciam e transformam mutuamente. Sendo assim, a prática é produzida pelos seus membros mediante a negociação de significado na participação. Entende-se negociação de significado como um processo aberto, com o potencial permanente de incluir novos elementos a fim de propiciar redescobertas, um processo caracterizado pela elasticidade, já que supõe a capacidade de adaptação dos falantes e uma estreita interação.

Dito isso, é na convergência entre os participantes que a negociação de significados acontece. Então, ao se engajar, o participante constrói uma trajetória de reconhecimento mútuo, compartilhando significados que tomam forma coletiva. Esses significados, por sua vez, são projetados no mundo, e passam a ser percebidos pelos indivíduos como objetos-no-mundo e da comunidade. Essa projeção dos significados

mutuamente construídos por meio da participação em CoP é o que o Wenger chama de “reificação”. São as abstrações, os conceitos e símbolos construídos que reificam alguma coisa daquela prática de uma maneira sólida (WENGER, 1998, p. 59).

Para responder a pergunta norteadora da pesquisa em relação a se o trabalho colaborativo contribui para a negociação de significados, é necessário levar em conta um conceito de aula mais amplo do que o da aula tradicional associada à exposição, sem participação dos estudantes, que acaba relegada à gramática, atividades de preenchimento de lacunas e tradução. Esse conceito de aula mais amplo define-a como um grupo social com suas crenças, valores e significados compartilhados pelos membros e em constante processo de reavaliação e negociação. Esse olhar mais amplo em relação à aula é uma das questões que pretendemos considerar no contexto de nossa pesquisa. Uma aula colaborativa envolve a discussão, visando à aceitação/imposição de significados e valores, portanto, não poderiam ser nunca monolíticas, homogêneas ou completamente estáveis; serão aulas onde convergem opiniões diferentes e pontos de vista heterogêneos.

Falta, no entanto, ao nosso ver, explorar com mais detalhes estratégias e táticas que levem a essas transformações. Um aspecto importante a ser considerado no contexto brasileiro é, por exemplo, a questão levantada por Moita Lopes (2003) quando afirma que o objetivo da educação linguística é o envolvimento do aluno na construção de significados que a aprendizagem do idioma possibilita para que ele possa “pensar tais significados em relação ao mundo em que vive”. Partindo desta questão, apresentamos no próximo item algumas considerações para que uma aula de língua adicional seja um lugar propício e favorável para a construção desse conhecimento.

2.4.2 A sala de aula como uma comunidade de prática: desafios

Muitos estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos buscando compreender e interpretar a participação em sala de aula, enfatizando quais modelos interacionais contribuem para uma participação mais igualitária, efetiva e conjunta em sala de aula (ELLIS; HE, 1999; MOITA LOPES, 2003). Esses estudos são relevantes, pois podem auxiliar não só para que sejam repensadas e reorganizadas as práticas de participação nesses contextos pesquisados, mas também em outros. A sala de aula

pode ou não contribuir para a construção conjunta do conhecimento. A partir desse pressuposto, apresentaremos alguns modelos interacionais descritos para uma sala de aula.

Discute-se a organização da sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) destacando as consequências desse padrão interacional em sala de aula. Analisa-se se é possível, pelas ações levadas a cabo no decorrer de uma sequência IRA pelo participante que atua no papel de professor, a construção coletiva. Discute-se, então, a possibilidade de uma interação de sala de aula não-transgressiva e organizada de modo alternativo ao tradicional encadeamento de sequências IRA por meio do uso de metodologias ativas.

Em primeiro lugar, abordaremos o modelo teórico do padrão interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Essa sequência interacional descreve uma das ações mais empreendidas em sala de aula, pois o professor pergunta, o aluno responde, e o professor avalia, ratificando positiva ou retificando negativamente a resposta do aluno. É importante ressaltar ainda que, no IRA, segundo Garcez (2006), o professor faz uma pergunta para a qual já tem uma resposta, ou seja, testa o aluno simulando o desconhecimento de uma resposta por ele já conhecida.

Entretanto, a estrutura tripartite do IRA pode ser usada na sala de aula, não somente a modo de teste do que o aluno sabe, seguida da avaliação positiva ou negativa da resposta desse aluno, o que, de certo modo, limita a participação dele, mas também como um percurso para a co-construção da participação em aula, caracterizando o que Garcez (2006) destaca como IRA no discurso de sala de aula convencional não transgressivo, o qual tem o objetivo, por meio das perguntas, não somente de testar o que o aluno sabe, mas de fazer com que ele participe. Desse modo, o professor faz várias iniciações para que o aluno tome o turno.

Esse procedimento, no entanto, comum na sala de aula mais convencional, é raro na comunicação cotidiana. Dita sequência não aconteceria em uma conversa cotidiana, ninguém perguntaria informações óbvias e conhecidas pelo outro. Assim, não se trata de uma interação relevante e real e sim de uma ação que só tem o objetivo de avaliar o aluno, não existe vazio de informação a ser preenchido, o que o torna um processo “artificial”, afirma Garcez (2006).

A interação em sala de aula não é um processo que é determinado e instaurado por alguém *a priori*, isto é, não é o professor que *individualmente* constrói os modos

de interação, da mesma forma que não são os alunos, mas, sim, *ambos* (grifos meus), professor e alunos co-constroem a interação por meio de ações, o que Wenger (2001) denominaria de práticas, que são guiadas por finalidades específicas, neste caso ensinar e aprender.

Neste sentido, Kersch e Marques (2016) apontam que existe um tipo de alunos denominados *bons tarefeiros*, aqueles que fazem as tarefas de forma correta, rapidamente, no entanto, nota-se que a tarefa bem realizada nem sempre promove mudanças: “O tarefeiro, na pressa, muitas vezes não questiona por que faz o que faz (e como faz). Simplesmente o faz.” (KERSCH; MARQUES, 2016). Além disso, as autoras destacam que, nas comunidades de prática, existem diferentes formas de participação, que podem se identificar como segue:

- i. fazemos a tarefa rapidamente, de forma correta, mas sem interagir com os demais, sem pensar como nosso trabalho interage com os demais, constituindo-se uma peça de um todo;
- ii. fazemos nosso trabalho olhando para o todo, procurando fazer o nosso ligar-se ao trabalho dos demais, adaptando-o, refazendo-o;
- iii. esperamos os outros fazerem, e aí repetimos ou parafraseamos o que já fizeram;
- iv. sequer o fazemos o trabalho (KERSH; MARQUES, 2016, p.11)

Isso indica que, além dos alunos tarefeiros, encontramos os professores tarefeiros (item iii), aqueles que esperam os outros fazerem, ou seja, aquele docente que está mais interessado na tarefa do que no conteúdo dela. Na aplicação das sequências I.R.A, quando o professor está interessado unicamente em conferir se o aluno responde a pergunta de maneira assertiva, identificamos as características do professor tarefeiro. Em contraposição a esta concepção, gradualmente, poderíamos avançar em direção à concepção de professor *designer* de conhecimento (KERSCH; MARQUES, 2016), ele surpreende e deixa-se surpreender com os resultados. Ele não sabe a resposta de antemão, até porque mais de uma podem estar corretas, pois o vazio de informação na tarefa pode gerar um estímulo nos seus estudantes de participar para saber o que seu colega irá responder ou porque ele não acredita ser o único dono do saber. Ele está mais interessado no processo do que no resultado final preestabelecido.

Ao analisarmos posicionamentos em sala de aula, pode-se destacar que os participantes, além de obedecer aos padrões convencionais de uma aula de língua adicional, julgam os comportamentos e ações uns dos outros como apropriados ou não, relevantes ou não, em termos de sua relação com atividades tidas como necessárias para se atingir a meta definida nesse encontro. São, portanto, metas

específicas do encontro e coletivas, muitas vezes não linguísticas, mas sociais, que os participantes tornam relevantes ao construírem esta interação que se desenrola.

Levantamos, então, a questão da possibilidade de que existam trocas significativas com sentido para seus participantes dentro de uma sala de aula e qual seria o papel do professor e dos alunos para que essa troca fosse efetiva dentro de um contexto comunicativo.

Aqui voltamos ao ponto de partida de nossa discussão: quando trabalhamos com interações em que a centralidade do professor é dividida com os alunos, estamos em constante troca— com os outros, com as tarefas, com nós mesmos, o que não acontece quando a centralidade é unicamente do professor. Em outras palavras, acreditamos que é possível para o docente conduzir a interação de sala de aula por um plano conversacional marcadamente distinto daquele engendrado pela sequência IRA. Trentim (apud KERSCH; MARQUES, 2016) afirma que o principal papel que o professor desempenha é de guia (ou mediador) do processo de ensino e aprendizagem quando se trabalha com metodologias ativas, em vez de simplesmente expor e transferir o seu conhecimento. Esse papel de guia, segundo o autor, exige uma comunicação em duas direções (professor-aluno; aluno-professor), definindo objetivos e métodos a serem perseguidos no processo de aprendizagem com o que concordamos.

Na próxima seção, apresentamos a teoria da intercompreensão linguística e como sua aplicação poderia ser favorável na interação conversacional dentro de uma sala de aula de línguas adicionais próximas.

2.5 INTERCOMPREENSÃO LINGUÍSTICA ENTRE LÍNGUAS PRÓXIMAS

Na seção anterior, procuramos situar o fenômeno estudado em relação à teoria social das Comunidades de Prática. Constatamos o papel fundamental do contexto sócio-histórico para a aprendizagem de uma LA, assim como a importância da participação e negociação de significados através das práticas sociais, entendendo a prática como uma experiência que parte do familiar e do que o aprendiz já possui. Nesta seção, procuramos inventariar e definir alguns conceitos teóricos que perpassam nossa discussão, tais como língua materna, línguas próximas e intercompreensão linguística.

A noção de intercompreensão foi introduzida na Europa sendo relacionada a conceitos que surgiram em prol do plurilinguismo (desejado pela Comunidade Econômica Europeia no seu território unificado) e define um enfoque inovador de ensino-aprendizagem de língua adicional. Nessa perspectiva, surge um entendimento diferenciado sobre o grau de domínio de uma língua adicional, diferente daquele definido no Marco Comum Europeu de Referência como conjunto de “competências parciais” (MCER, 2001). A intercompreensão está inserida dentro dos chamados enfoques plurais das línguas e das culturas ao que faz referência o MAREP (Marco de Referência para os enfoques Plurais das Línguas e Culturas) definidos como: “enfoques didáticos que colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam, ao mesmo tempo, várias (entenda-se como mais de uma) variedades linguísticas e culturais” (CANDELLIER, et al., 2007, p. 5)

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa se propõe a estudar, dentro de uma comunidade de prática, como o fenômeno da intercompreensão linguística poderia trazer aportes favoráveis para o processo de aprendizagem de espanhol de alunos lusófonos, já que entendemos a intercompreensão em estreita relação com o contexto no qual convivem línguas próximas, conceito que abordaremos a seguir. Organizamos esta seção da seguinte maneira: inicialmente introduzimos o papel da língua materna na aquisição de línguas adicionais, o que permitirá a contextualização do fenômeno estudado: a intercompreensão no caso específico de duas línguas próximas. Na segunda parte, apresenta-se o conceito de línguas próximas. A terceira se ocupa da introdução do conceito de intercompreensão linguística.

2.5.1 O papel da LM na aprendizagem de línguas próximas

De um modo geral, sobre o papel que desempenha a língua materna (LM) no processo de aprendizagem de uma língua adicional, encontramos posições divergentes. Segundo Leffa e Irala (2014):

Capitalizar sobre o que o aluno já sabe não significa fossilizá-lo em seu nível atual de proficiência, mas, pelo contrário, introduzir uma turbulência no que ele já sabe, mostrando as lacunas que existem e que precisam ser preenchidas. Desestabiliza-se para despertar a insatisfação com as lacunas e fazer ver a necessidade de criar novas conexões com o mundo, reformulando os componentes de seu conhecimento prévio de modo que se encaixem com os componentes do currículo da escola e do mundo. O aluno pode pensar, por exemplo, que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa se reestruturar internamente até dar-se conta de

que está adquirindo um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar seu raio da ação no mundo. O que já sabe é importante não como conhecido acabado, mas como potencialidade para a eclosão de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novas conexões, não só no mundo do estudo, mas também do lazer e do trabalho (LEFFA; IRALA, 2014, p. 34)

Sob essa perspectiva, o aprendiz de uma língua adicional constrói o novo conhecimento partindo da língua que já possui. Defende-se, assim, a ideia de que funciona uma espécie de distribuição complementar entre a LA e a LM que será utilizada. De acordo com os autores, a adição de outra língua às línguas que o aluno já possui deve, ou deveria idealmente, gerar uma convivência pacífica entre elas, sem atritos. É exatamente neste ponto que encadeamos o conceito de intercompreensão linguística já que o fenômeno, como abordaremos nos próximos tópicos, possui também uma dimensão formada por componentes socioculturais e interacionais. Concordamos com o novo Marco de Referência para os enfoques plurais das línguas e das culturas quando destaca para o caso de línguas próximas que:

A intercompreensão entre as línguas da mesma família propõe um trabalho em paralelo [...] Tira-se proveito das vantagens mais tangíveis de pertencer a uma mesma família – em relação à compreensão – que pretende-se cultivar sistematicamente entre ambas as línguas. Desde a segunda metade dos anos noventa, se desenvolveram este tipo de inovações para estudantes adultos (incluindo estudantes universitários), na França e em outros países de língua latina. (CANDELLIER et al., 2007, p. 6, tradução nossa).

Neste aspecto, nem todos concordam com a ideia de que a LM próxima seja uma vantagem no processo de aprendizagem de uma LA. Até a década de 80, as pesquisas em aquisição de línguas giravam em torno da ideia básica da língua como estrutura e não como processo social. Os componentes da língua só poderiam ser definidos e interpretados em relação a sua forma estrutural dentro de um sistema que não considerava o falante nem seu contexto. No entanto, a linguística tem transitado, desde então, por um processo que supõe superar a visão negativa, centrada na interferência da língua materna no processo de aprendizagem, para valorizar os benefícios que ela poderia lhe trazer, e considerar também o contexto social como fonte positiva na construção da língua alvo.

Este trabalho se propôs analisar os fenômenos linguísticos dentro de um contexto social específico e determinado, o do falante que possui uma língua materna semelhante e próxima à língua alvo. No contexto brasileiro, Almeida Filho (1995) afirmou que a categoria de aluno principiante autêntico desaparece quando a LM é o

português e resulta no uso doportunhol, verdadeira língua franca, devido à proximidade linguística. Depois dos primeiros êxitos, a aprendizagem do espanhol entra numa fase crítica, e o aprendiz vai perdendo confiança, observando-se uma tendência geral à lentidão no progresso da interlíngua ou até ao estancamento nos níveis adquiridos. Discordamos do autor quando pressupõe que a transferência da língua materna seja a principal e única fonte de erros, desconsiderando a transferência das estruturas semelhantes que aconteceu no mesmo processo e que foi devido, fundamentalmente, ao alto nível de compreensão que permite a transparência léxica. Nesse aspecto, a proximidade das duas línguas, português e espanhol, supõe uma vantagem. Entendemos também que o aprendiz, ao se sentir seguro o suficiente dos conhecimentos adquiridos e, frente à maior facilidade que supõe incrementar a competência numa LA próxima da sua LM, encontrará maior facilidade que ao compararmos a situação com uma língua mais distante. Em outras palavras, o aprendiz simplesmente retifica os insumos nas hipóteses das diferenças entre as línguas; a sua sensação de segurança faz com que não sinta necessidade de testar as hipóteses semelhantes ou iguais à sua LM, que permanecem.

Esta pesquisa, como citamos anteriormente, procura não desvincular a língua de seu contexto social e pretende contribuir para a criação de uma renovada visão da intercompreensão linguística, entendida também como processo sociocultural. Não se trata somente de trocas, mas de um processo de criação pela fusão de novos significados que conduzem a uma nova visão de mundo. Partimos, então, da ideia que reivindica o ensino de língua como um processo inseparável do seu contexto social e cultural e que analisa as facilidades ou dificuldades dos falantes também através de fatores extralinguísticos.

É nessa perspectiva que concordamos com Leffa & Irala (2014), Fessi (2014) e Calvi (2005), de que o papel da língua materna deve ser entendido como fonte ativa e favorável de conhecimento na construção da língua alvo pois o que o estudante já sabe é importante não como conhecimento acabado, mas como bagagem potencial para a eclosão e construção de novos conhecimentos, provocando a turbulência necessária para se reestruturar e criar novos sentidos. Entendemos também que não existe um falante ideal isolado do seu contexto social e, finalmente, que a língua não é somente sua estrutura, mas também a negociação coletiva do seu significado social.

O assunto desta pesquisa é a negociação de significados dentro de uma comunidade de prática em um contexto de intercompreensão entre a LM (o português) e a LA (o espanhol). Abordaremos o assunto sob a perspectiva de que a intercompreensão linguística é favorável ao processo de aprendizagem no caso das línguas próximas, conceito que introduziremos na sequência.

2.5.2 Línguas próximas: conceito

O conceito de línguas próximas (ou *lingue affini*, termo original em italiano) é essencial para esta pesquisa. Cabe fazer menção ao estudo pioneiro sobre línguas próximas de María Vittoria Calvi (1995), trabalho que cunhou o termo *línguas próximas*. A percepção das equivalências entre o espanhol e o italiano levou-a a definir a relação entre duas línguas que virão a ser denominadas *lingue affini* ou, em português, línguas próximas:

Os primeiros contatos com a língua estrangeira, ao patentear a afinidade entre ambos os sistemas linguísticos, confirmam a hipótese de proximidade, o avanço resulta rápido, e a consideração da L2 como variante da língua materna se sobrepõe à de língua diferente da L1, porque existe imediata compreensão, tanto na sua forma escrita como na expressão oral (CALVI, 1995, p.126, tradução nossa).

A autora afirma que o entendimento sobre os efeitos da influência linguística determina que a chamada interferência (a transferência das estruturas diferentes do outro sistema linguístico) seja apenas uma etapa do processo; aliás, para ela, quando existe paralelismo entre os sistemas linguísticos, a transferência é positiva. Em outras palavras, reciprocidade no contato linguístico é o contato entre dois sistemas linguísticos que possibilita que o sistema de uma língua interfira sobre o outro, ocasionando a inserção de elementos da língua materna no interior da estrutura da língua adicional. Sobre a reciprocidade, concordamos com Calvi (1995) quando afirma que a proximidade é um dos principais fatores que pode transformar-se em uma vantagem evidente e favorável na aula. A proximidade entre as línguas pode classificar-se em afinidade geográfica, afinidade linguística e, no caso do espanhol e o português, além das anteriores, também afinidade histórica.

A contiguidade decorrente da afinidade geográfica, determinada pelo fator geográfico, nem sempre é um fator determinante da proximidade linguística, ainda assim esta pode ser favorável ao promover intercâmbios, empréstimos e transferência linguística. Citamos como exemplo o caso do espanhol e italiano, cujos territórios

encontram-se separados pelo francês e, ainda assim, suas línguas são próximas entre si, mais que o próprio francês com as duas línguas. Por outro lado, a contiguidade geográfica pode contribuir de forma positiva ou negativa com a proximidade linguística; pode ser um dos fatores que propiciam e intensificam a afinidade, como percebemos no caso do espanhol e o português.

A afinidade linguística propriamente dita, por sua vez, consiste na semelhança léxica e gramatical (GARCIA YEBRA, 1998). Essa semelhança procede do parentesco linguístico, isto é, línguas que pertencem à mesma família e são denominadas línguas irmãs, como as românicas, as eslavas ou as germânicas. Todas as línguas derivadas do latim compartilham, em maior ou menor grau, palavras e estruturas. Entre os casos de parentesco mais estreito, encontramos o espanhol e o italiano, assim como também o português e o espanhol. A percepção de tal familiaridade deve-se à quase perfeita equivalência dos sistemas vocálicos o que permite, desde o primeiro contato, identificar e entender palavras da nova língua alvo.

Nessa direção, Fessi (2014) confirma, no seu estudo sobre influência interlinguística na aquisição de segundas e terceiras línguas, em primeiro lugar, que os efeitos da transferência nem sempre são negativos (*negative transfer*), suas consequências podem ser positivas e apresentam um fator acelerador do processo de aquisição, principalmente entre línguas próximas. Em segundo lugar, afirma que as trocas entre os sistemas linguísticos podem modificar, não só o ritmo e o sucesso final na aprendizagem, mas também as sequências e caminhos da mesma. Ademais, acrescenta que os efeitos das transferências não se limitam às estruturas linguísticas, mas que afetam da mesma forma o significado e as funções que os usuários outorgam às estruturas em contexto. Sendo assim, os efeitos da intercompreensão linguística podem estender-se às funções sociais e contextuais como analisaremos neste estudo.

Nesse sentido, Fernandes e Sturza (2009), distinguem outro modo pelo qual a relação entre práticas linguísticas poderia ser representada –dentro das “línguas próximas”- levando em conta as condições sócio-históricas da circulação entre as línguas. Uma língua próxima “funciona em um estado de interface com a outra, pertence a um conjunto de representações histórico-sociais e interculturais que as identificam como tal”, são línguas que se caracterizam por estar “condicionadas à presença uma da outra” (Fernandes e Sturza, 2009).

As autoras destacam que a fronteira brasileira com os países da América do Sul caracteriza-se, muitas vezes, por ser uma “zona de interface” do Português do Brasil com o Espanhol falado nos outros países sul-americanos, interface chamada “Portunhol” (ou Portuñol). Cabe aqui destacar, como afirma John Lipski (2006), que “portunhol” é um termo ambíguo que costuma definir fenômenos de contato de línguas muito variados. Estes fenômenos se originam a partir do contato entre as línguas praticadas no ‘espaço da fronteira’, entidade que se demonstrou no curso da história ambígua e sujeita a mudança.

Vargas (2011) define o portunhol assim:

(...) uma língua mestiça, híbrida, nascida espontaneamente do convívio entre falantes do português e do espanhol. Caracteriza-se pela oscilação entre o português e o espanhol, mantendo-se permanentemente aberta, sem estruturar-se segundo um código previamente estabelecido. Não se pretende uma língua à parte.

Dentro deste estudo, abordaremos o conceito de “portunhol” entendido como as “tentativas de construção” dentro da língua adicional que se pretende aprender, a transição entre dois sistemas linguísticos: o da língua materna do aprendiz e o da língua alvo (ZOLIN-VENZ, 2015). Ele não refere a uma língua híbrida utilizada em “espaços fronteirizos” (STURZA, 2007) nem a “uma mistura simplificada de línguas que serve para a intercompreensão, geralmente de domínios limitados e precários” (língua franca).

Fessi (2014) afirma também que as transferências acontecem não só da LM em direção à L2 (transferência direta), senão também entre a L2 e a L3, sendo que a direção da troca pode ser invertida, isto é, da L2 para a L1 e da L3 para a L2 (transferência invertida). Neste ponto, Calvo Capilla (2005) enfatiza no seu estudo sobre imigrantes hispano falantes no Brasil o caso do atrito (desgaste, erosão linguística) da L1 em relação à L2 dos falantes. Enfatiza ainda no seu estudo que o falante nativo pode vir a enriquecer seus recursos linguísticos combinando ambos os sistemas, quer dizer, o fenômeno da intercompreensão linguística no mesmo falante advém da convivência de todas as línguas adicionais que este possua.

A partir de meados da década de 90 predominou, ainda que timidamente, no ensino de línguas próximas, a crença de que adotar enfoques de cunho contrastivo

seria favorável. Nos anos 2000, diversos autores (CALVI, 1995, 2004; MATTE BON, 2004; SIMONE GRECO, 2005), debruçados na dicotomia de um enfoque que era, ao mesmo tempo, proveitoso e escorregadio, afirmam que a percepção de distância, isto é, a hipótese de que o próprio falante formula sobre a proximidade tipológica de ambos os códigos e a ênfase nas diferenças melhorariam a competência na LA e evitariam a interlíngua. Por outro lado, a ênfase às diferenças entre duas línguas próximas parecia propício, porém, no contraste, eram ignorados os aspectos positivos como as semelhanças e correspondências entre ambas.

Tal e como afirma Lipski (2011), dentre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que têm maior proximidade entre si. A semelhança tipológica entre português e espanhol confere ao processo de aprendizagem de ELE para lusófonos uma série de características que o diferenciam daquele quando a LM é mais distante. Tentando esboçar uma didática que dê conta das semelhanças entre as línguas próximas, Martín (2004) afirma que “partir de uma LM da mesma família da LA confere ao aprendiz mais possibilidades de interação desde o primeiro momento da aprendizagem, constituindo uma vantagem inicial muito favorável. Sobre isso, afirma Calvi (2004, p. 70) que:

[...] subvalorizar o papel da LM, implica, principalmente no caso das línguas próximas, negar radicalmente as evidências, conclusão a que chegaram outros pesquisadores, que enfatizaram o papel da LM como ponto de referência inevitável em toda aprendizagem linguística. (tradução nossa).

Ainda que existam as diversas correspondências estruturais e grandes coincidências léxicas entre português e espanhol, existem também, de fato, os diversos processos evolutivos paralelos, mas em parte divergentes, que se ramificam num complexo contraste. Mesmo que compartilhem as mesmas raízes etimológicas e semelhanças estruturais, diferem em ambiguidades e equivalências parciais, o que implicaria uma necessidade de articular novos conceitos teóricos em prol de uma nova didática para as línguas próximas que perpassasse a compreensão transparente e clara das semelhanças, que considere o contexto sócio-histórico que as envolve e a bagagem de conhecimentos prévios de seus falantes, que muito difere dos falantes de uma língua distante. Isto especialmente para o caso dos lusófonos.

Villalba (2010) destaca que existe entre os falantes brasileiros um manejo do conhecimento linguístico de sobrevivência, que é percebido como facilidade na aprendizagem e que, portanto, provoca entusiasmo na fase inicial da aprendizagem,

mas logo é reconhecido como insuficiente pelo próprio aluno quando se confronta com a necessidade de produzir. Discordamos da autora e entendemos que o conhecimento de sobrevivência faz parte do processo de aproximação e construção, partindo-se de um conhecimento “não-zero”, como também afirmam Leffa e Irala (2014), em função da proximidade gramatical entre o português e o espanhol. Não acreditamos que esse conhecimento implique um retrocesso do aluno, como afirma Villalba (2010). A nosso ver, é exatamente essa percepção de semelhança entre a língua materna e a língua adicional que poderia provocar uma aceleração imediata do processo no caso de alunos brasileiros, desde que material adequado que considere essas semelhanças seja usado.

Além disso, acreditamos que a prática em sala de aula vem demonstrando que, quando se trata de aprendizagem de espanhol por adultos brasileiros, a longa tradição de ensinar a gramática descontextualizada e a tradução, já provaram que não é o caminho, o que aponta para a pertinência de focar mais uma vez em um conceito mais social e menos cognitivo de aprendizagem e ensino.

A partir dessa base, vamos ao encontro com Zolin-Venz (2014) quando afirma que o repertório linguístico do aprendiz não é considerado "fechado" e ressitua oportunhol dentro das aulas de espanhol LA. A aprendizagem de línguas, portanto, envolve a concepção de "aprender movendo-se", e isso inclui as fronteiras linguísticas do espanhol e do português, especificamente. Portanto, se as línguas estão em movimento, ensinar línguas possui um caráter essencialmente translíngue, no sentido de que os aprendizes assumem novas posições, incorporam valores novos e ajustam sua identidade de usuários de língua conforme os vários usos das línguas. Sobre essa pedagogia translíngue, afirma:

Uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas proporciona, portanto, construir uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é criar sentidos. Em vez de "a resposta correta" e "a voz singular", múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, de conseguinte, a tolerância à diversidade linguística. (ZOLIN-VENZ, 2014, p.326)

Por isso, afirma o autor, oportunhol que se produz na sala de aula de espanhol para brasileiros não é uma interlíngua, no sentido definido por Selinker (1972), mas uma translíngua. Destrona-se tanto o conceito clássico doportunhol como a perspectiva monolíngue. Pensar oportunhol como translíngua envolve considerar o movimento entre as fronteiras linguísticas do português e do espanhol. Ou seja,

envolve um "aprender movendo-se", uma vez que essas fronteiras linguísticas em sala de aula, se tornam mais fluidas, maximizadas pela proximidade entre ambas as línguas. Reforçando os conceitos trazidos à baila pelo autor, observamos que duas línguas próximas misturam-se, entrosam-se e mestiçam-se, transformando-se em práticas de trânsito entre ambos os sistemas para construir sentidos.

2.5.3 O Enfoque Plurilíngue para as línguas da mesma família

O conceito de intercompreensão tem a sua origem dentro do marco teórico do enfoque plurilíngue para as línguas. O enfoque plurilíngue surgiu na Europa junto com a Comunidade Econômica Europeia e baseia-se no reconhecimento de que a competência comunicativa de um indivíduo nutre-se de todas as experiências e conhecimentos linguísticos da sua primeira língua e de outras segundas línguas (DOYÉ, 2005). Nessa competência, ditas línguas relacionam-se e interagem entre si. Dessa forma, um falante pode recorrer a toda sua bagagem linguística para dar sentido a um fato comunicativo em uma segunda língua.

Partindo dessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da língua vai além do propósito de se obter o domínio de uma língua cujo modelo é um falante nativo ideal. Assim, o objetivo do novo enfoque plurilíngue, que irá surgir a partir dos enfoques comunicativos, é que o aprendiz vem a desenvolver um repertório linguístico por meio do qual possa exercitar todas as habilidades linguísticas. Esse enfoque pretende estabelecer relações entre as formas de agir e de comunicar que o aprendiz possui da sua primeira língua e as que ele adquire na nova língua e das outras que conhece. Nessa direção, sendo um sujeito plurilíngue que desenvolve a competência intercultural, interage e se enriquece mediante o conhecimento da outra língua o que contribui para desenvolver habilidades, capacidades e atitudes interculturais. Mais uma vez, encontramos neste ponto justificativas para abordar a "outra língua" neste trabalho como língua adicional. Diante de tais vantagens, o antigo modelo do falante nativo ideal abre espaço para um falante plurilíngue e intercultural.

Conseqüentemente, o processo de compreensão recíproca entre falantes de línguas diferentes, embora espontâneo, pode aprimorar-se através de um percurso guiado de ensino/aprendizagem. No entanto, a intercompreensão não pretende ser uma alternativa de aprendizagem de todas as habilidades linguísticas. Ela surgiu,

desde o ponto de vista da política linguística, para a realização concreta de um projeto de formação de contexto plurilíngue e pluricultural na Europa.

Neste contexto, no qual se reconhece o valor político, social e formativo da educação plurilíngue, o esgotamento do modelo de aprendizado compartimentado, e a necessidade de preparar os sujeitos para viver a pluralidade linguística e cultural decorrente da globalização, emerge uma didática própria ao plurilinguismo, que evidencia abordagens plurais de ensino de línguas estrangeiras e busca desenvolver nos sujeitos uma competência comunicativa diferenciada, a competência plurilíngue e pluricultural (CARAP, 2007). Esta competência engloba o repertório linguístico à disposição dos sujeitos, autorizando combinações e alternâncias entre línguas, sendo que essas combinações não acontecem aleatoriamente, mas com o intuito de melhorar a comunicação com o outro. Os enfoques plurais demandam uma didática específica, como assinala Candelier et al (2007) :

[...] chama-se abordagem plural toda abordagem que se serve de atividades que implicam, ao mesmo tempo, diversas variedades linguísticas e culturais. Assim sendo, uma abordagem plural se diferencia de uma abordagem singular (compartimentada), na qual o único objeto de atenção é uma língua e uma cultura particular, tomada isoladamente. (CANDELIER et al, 2007, p. 6)

As abordagens plurais - intercompreensão, sensibilização às línguas, didática integrada e abordagem intercultural - se diferenciam das abordagens compartimentadas, ou singulares, também pela natureza reflexiva do trabalho com as línguas e as culturas, pelo papel que a língua materna desempenha neste processo. Dentre essas abordagens, vamos nos deter nos fundamentos e potencialidades da intercompreensão.

A intercompreensão parte da exploração da proximidade linguística (CARAP/MAREP, 2007; MCER, 2001). Para compreender uma outra língua, os falantes que pertencem a um mesmo grupo linguístico dispõem de diversos elementos (léxicos, fonológicos, morfológicos, sintáticos) aos que se acrescentam os indícios discursivos, textuais ou culturais vinculados a uma determinada comunidade linguístico-cultural. Esses elementos, porém, costumam ser pouco explorados em aulas de LA, pois considera-se a proximidade linguística como um problema mais que como um recurso. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente o de mostrar, de fato, a proximidade e, portanto, a semelhança entre as línguas com a finalidade de aumentar a capacidade de compreensão.

Assim, a intercompreensão trata-se de uma abordagem dinâmica, caracterizada por ser multilíngue e multicultural. Nela, convergem a produção, a interação e a mediação. Possui três componentes: o primeiro, referente à capacidade de adaptação permanente do sujeito ao enfrentar problemas linguísticos (estratégico); o segundo, referente às emoções e aos sistemas culturais específicos (afetivo); o último componente, o cognitivo, que se refere ao funcionamento do cérebro e da percepção da língua.

Desse modo, parece fundamental delimitarmos o conceito de intercompreensão, partindo da distinção apresentada por Doyé (2005) entre competência e desempenho (performance). Em primeiro lugar, desde o ponto de vista da competência, a intercompreensão refere-se a uma habilidade para compreender outras línguas sem tê-las estudado antes formalmente. Em segundo lugar, desde o ponto de vista do desempenho, a intercompreensão se refere à prática na qual falantes com línguas maternas diferentes comunicam-se na sua própria língua e compreendem a do outro. O autor define a intercompreensão da seguinte forma:

Intercompreensão é uma forma de comunicação na qual cada pessoa utiliza a sua própria língua e entende a língua do outro. A vantagem desta definição é que ela inclui a comunicação oral e escrita, qualidades que são úteis em benefício da clareza” (DOYÉ, 2005, p. 7, tradução nossa)

Ainda que guardadas as limitações, consideramos que essa perspectiva é plausível para o processo de aprendizagem de uma LA. Cabe ressaltar que a acepção de compreensão utilizada pelo autor exclui o uso da língua adicional, isto é, cada falante utiliza a sua língua e compreende a do outro sem transitar na língua alvo. Encontramos, nesse sentido, uma limitação - sendo que a nossa pesquisa é específica na área de ensino aprendizagem de LA - no entanto, consideramos adequados alguns aspectos dessa concepção, uma vez que partilhamos da ideia de aproveitamento dos benefícios de compreender a língua do outro participante na construção de sentidos. Nesse aspecto, a construção de sentidos se vincula à interpretação que as pessoas têm de si e dos outros, e da língua dos outros, de modo a adaptar esses sentidos conforme os contextos e circunstâncias em que vivem. Assim, os sentidos construídos podem ser compartilhados, retransmitidos para outros contextos e transformados por meio de um processo contínuo de (re) interpretação. A partir dos postulados desse modelo teórico, consideramos que, ao existir a compreensão da língua do outro

falante, do espanhol no caso dos aprendizes brasileiros, a tarefa resulta menos complexa que entre línguas distantes.

Na intercompreensão, o objetivo é ampliar o campo de compreensão das línguas dos estudantes e, por priorizar a compreensão, esta abordagem não prevê o conhecimento prévio das línguas próximas no sentido formal de conhecer bem, “pode-se visar um conhecimento mais modesto, limitado e, desta maneira, mais fácil de adquirir” (BLANCHE-BENVENISTE, 1997, p. 34).

Apesar das consideráveis vantagens dessa concepção para o processo de aprendizagem de LA, Doyé (2005) também adverte sobre os possíveis perigos dessa concepção, como o de uma cultura livre do uso de uma língua franca. No entanto, entendemos que esse processo de compreensão recíproca, em que cada indivíduo usa a sua língua para se comunicar, é mais bem sucedido quando as línguas dos interlocutores são aparentadas, ou próximas, como as que nascem de uma mesma raiz linguística, pois os indivíduos, mesmo desconhecendo a língua do outro, podem se apoiar em paridades de ordem lexical, sintática e/ou discursiva entre as línguas, reconhecendo palavras transparentes e construções semelhantes às da própria língua (plural formado com “s” em português e espanhol, por exemplo). Ainda assim, entendemos que, na aula de LA, este aspecto da intercompreensão (de que cada falante pode se expressar na sua língua e ser compreendido) não é aplicável já o objetivo será o aprendizado do espanhol como LA. No ensino e aprendizagem de línguas, os professores envolvidos com o ensino delas como sistemas emparentados e não isolados, podem indagar como as interações produzidas pelos estudantes na alternância das duas contribuiriam com a aprendizagem de uma língua adicional, principalmente porque, numa perspectiva multilíngue, as interferências da língua materna não são consideradas um empecilho para a compreensão.

A abordagem plurilíngue acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DE EUROPA, 2001, p. 23)

Mais que aprender aspectos linguísticos pontuais das línguas próximas à sua língua materna, com a abordagem intercompreensiva, o aluno é levado a se valer da

proximidade interlinguística entre a língua desconhecida e a sua língua, da sua bagagem prévia, de suas competências linguísticas e capacidades comunicacionais, construídas ao longo de sua formação como falante de uma língua, para testar suas intuições sobre as outras línguas e, assim, construir significados dentro de sua comunidade.

Em relação a suas vantagens, o autor as classifica de acordo a três critérios: a) politicamente relevante; b) bem fundamentado psicologicamente, e c) educacionalmente razoável. Em primeiro lugar, a intercompreensão linguística surge como uma teoria que se ajusta perfeitamente no plano político da União Europeia e às consequências educativas que a sua criação implicou. Poderíamos dizer que, no contexto brasileiro, e considerando suas fronteiras com Uruguai, Argentina e Paraguai, esta concepção plurilíngue se adequa de forma favorável. Em segundo lugar, a intercompreensão possui um sólido fundamento que descansa na faculdade de todo ser humano para a interação e para explorar os conhecimentos prévios já adquiridos para isso. A ideia de explorar os conhecimentos previamente adquiridos, afirma Doyé (2005), está profundamente relacionada com a ideia de uma capacidade natural para a linguagem. Na mesma linha, afirma que:

os aprendizes de intercompreensão não são novatos linguísticos ao se expor a tarefas de compreensão de textos ou fala em uma nova língua. Eles possuem uma quantidade considerável de conhecimento prévio aplicável. O conceito fundamental de conhecimento prévio está baseado numa premissa muito simples: os seres humanos são aprendizes ao longo de toda sua vida e eles aplicam quantias variáveis de conhecimento nos diferentes estágios do seu desenvolvimento na resolução de problemas. Para a proposta da intercompreensão qualquer conhecimento em qualquer área pode contribuir para a interpretação de signos da uma língua nunca estudada. (DOYÉ, 2005, p. 10)

Em terceiro lugar, a ideia de uma educação através da intercompreensão, afirma o autor, pressupõe a aquisição de competências intercompreensivas pedagogicamente aplicáveis e convincentes. O professor, como administrador de ensino dos seus alunos, pode propiciar condições adequadas e formas para tentar um ensino mais democrático em sala de aula. Quanto a ajudar seus aprendizes a adquirir competências intercompreensivas, os docentes podem provocar condições idôneas para facilitar o processo. Isto é, o professor torna-se um facilitador das competências intercompreensivas.

Doyé (2005) estabelece quatro princípios didáticos para facilitar ditas competências:

- a) o primeiro consiste na motivação; uma maneira de propiciar a motivação em sala de aula é a conscientização dos aprendizes sobre o conhecimento já existente e sua utilidade, assim como também a ativação desse conhecimento na compreensão de novos textos e falas na língua alvo;
- b) o segundo princípio está intrinsecamente relacionado ao primeiro, o professor deve oportunizar aos seus alunos atividades que permitam manter o “status quo” do estágio inicial da aprendizagem, realizando atividades apropriadas de sensibilização. O objetivo será, então, avaliar quais recursos ou metodologias eles necessitam para continuar a aumentar a conscientização e para trazer à tona, através de questões adequadas, o conhecimento prévio;
- c) o terceiro princípio refere-se à autonomia dos estudantes. O professor nunca pode perder o seu caráter de facilitador do conhecimento e nunca poderá interferir no processo, assinala Doyé. Este princípio é fundamental para a promoção da intercompreensão. A aquisição das competências intercompreensivas em si mesma é um processo autodirigido no qual os aprendizes dão os primeiros passos e o professor – somente depois de observar suas necessidades - oferece suporte; e, por último e não menos importante,
- d) a aquisição e a promoção da intercompreensão oferecem uma oportunidade para a educação intercultural.

2.5.4 Capital Cultural

Partindo desse último princípio para a intercompreensão, gostaríamos de complementá-lo abordando o conceito de capital cultural e conscientização cultural. Como destacamos antes, o conhecimento adquirido em sala de aula visa a levar à construção individual e, ao mesmo tempo, compartilhada e coletiva dos sentidos. Para que a negociação aconteça, como já salientamos, são necessários alguns mecanismos de atuação por parte do professor e dos estudantes. As tentativas de construção na nova língua também podem ser inicialmente infrutíferas. Seria desejável por parte do docente a realização de trabalhos em grupo para promover a interação; esses trabalhos, normalmente, funcionam como estímulo recíproco

propiciando a discussão e troca de informações. Essa troca inclui também os fatores culturais:

Quando as pessoas falam e não compartilham a mesma cultura, conhecimentos, valores e pressupostos, a compreensão mútua pode ser particularmente difícil. Essa compreensão é possível através da negociação de significado. Para negociar o significado com alguém, é preciso perceber as diferenças e respeitá-las. Assim como saber quando são importantes. É necessária uma diversidade suficiente de experiências pessoais e culturais para dar-se conta de que existem visões de mundo diferentes, divergentes, e, para dar-se conta de como elas podem ser. Também se requer paciência, uma certa flexibilidade na visão de mundo e uma generosa tolerância com os erros, assim como talento para acertar na metáfora certa que comunique as partes mais relevantes das experiências que são compartilhadas, ou para destacar as experiências comuns enquanto se tira a ênfase às outras. Isto é crucial para criar relações e comunicar com expressões que sejam comuns a nós. (LAKOFF; JOHNSON, 1986, p. 276, tradução nossa).

Lakoff e Johnson nos oferecem de forma clara alguns componentes fundamentais na negociação. Nem todos são linguísticos. Encontramos também elementos extralinguísticos que influenciam o processo de comunicação e construção por parte dos alunos. Assim, os autores destacam que: “a compreensão emerge a partir da interação, da negociação constante com o ambiente e com outras pessoas” (LAKOFF; JOHNSON, 1986, p. 275). Sendo assim, entendemos que, através das relações de proximidade, podem ser estabelecidas com maior facilidade as vias de construção de significados, no entanto, destaca-se a necessidade de compreensão não só do que se diz, mas de como se diz e do contexto sociocultural no qual se diz. Os meios para comunicar, entre eles os conhecimentos culturais e a visão de mundo, tornam possível a interação significativa.

É desse modo que os conceitos de Lakoff e Johnson se aproximam aos conceitos oferecidos anteriormente por Bourdieu (1998) sobre *capital cultural*. O capital cultural, afirma o autor, envolve a formação de um aprendiz capaz de participar criticamente no mundo, apto e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em LA, aquilo que Bourdieu (1998) denominou “capital cultural”.

De fato, ao falarmos em intercompreensão linguística, estamos também incluindo a cultura. Além dos processos internos (cognitivos) que produzem trocas entre as línguas, também existem os externos ou extralinguísticos. Silvia Corbalán (1994) destacava que a mudança linguística em geral se deve tanto a fatores internos

(falta de uso, atitude psicológica negativa perante a língua alvo, etc) quanto externos, como a influência da LM ou da L2.

De modo a desenvolver a argumentação sobre o assunto, e situando os conceitos em contexto brasileiro, salientamos que, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ao ensinar LA na escola, deve-se ensinar a língua e, ao mesmo tempo, levar “à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o”. Portanto, é função do material didático e do professor introduzir atividades que permitam a discussão e reflexão crítica já que

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

O crescimento dos alunos, propiciado dessa maneira - através da discussão crítica e da construção coletiva do conhecimento - parece efetivo. O professor, *a priori*, não tem uma previsão clara de como se dará esse crescimento, porém, quando conscientes de que nem uma simples exposição nem uma imposição acarretam a construção do conhecimento por parte dos estudantes, encontramos uma nova preocupação com a escolha e definição de mecanismos que facilitem a negociação para possibilitar a apropriação, por parte dos alunos, daqueles significados do conhecimento desejado que são seus, particulares, incorporados à sua própria comunidade de prática. Nesse sentido, o professor necessita ser aberto, flexível e, ao mesmo tempo, periférico e se manter à margem (WENGER, 2001) a fim de poder interagir e não invadir a autonomia do aluno. Essa flexibilidade, como característica fundamental, poderá apontar para necessárias mudanças de enfoque no curso.

Dessa forma, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2013), é fundamental estabelecer uma diferença conceitual entre conhecimento cultural e conscientização cultural. Para esses autores, obter informações sobre diferentes culturas além dos âmbitos nacionais e locais não é o suficiente para exercer uma cidadania global. Portanto, quando os docentes propiciam aulas específicas e próprias para o contexto específico, no caso de LA, o aluno se beneficia, pois essa exposição acontece tendo em vista sujeitos concretos, que vivenciam realidades peculiares. Desta forma, podem-se atender a essas especificidades de modo eficiente.

Cada espaço de aprendizagem é composto por sujeitos e realidades específicas. Estas realidades exigem que se contemplem as necessidades daqueles sujeitos lá inseridos, e quem mais tem condições de conhecer estas realidades são os professores que trabalham com estes sujeitos. Não menos importante, neste aspecto, é o fato de não ter uma "voz legitimada" para ancorar práticas docentes aos contextos distantes da comunidade na qual serão aplicados. Desta forma, o aluno que não encontrar sua voz dentro de sala de aula, e não se sentir parte integrante daquela comunidade de prática, não sentirá a necessidade de participar das práticas e tarefas por ela desenvolvidas assim como de participar de forma efetiva na construção coletiva de significados. Entendemos, portanto, que tão importante quanto o fator linguístico são o fator cultural e a participação crítica do aprendiz no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que as metodologias que envolvem a intercompreensão podem ser adequadas para promover a conscientização cultural, como abordaremos no próximo item.

2.5.5 Metodologia para o ensino intercompreensivo em línguas próximas

Quando se usa uma metodologia que usa intercompreensão, a prioridade dada ao desenvolvimento das habilidades receptivas (compreensão escrita e oral) não é arbitrária. Degache (2012, p. 12) enumera três categorias de argumentos nos quais se baseiam as abordagens metodológicas que priorizam as habilidades receptivas em geral: a) a compreensão precede a produção, seja na aquisição da língua primeira ou da língua adicional, em particular em contexto social; b) "em geral compreendemos melhor do que falamos" e; c) para aprender línguas com sucesso é preciso a exposição a mensagens compreensíveis na língua-alvo, e isto, em situações verdadeiras de comunicação.

Segundo Doyé (2005, p. 13), toda a didática para a intercompreensão aponta em uma direção: a observação clara do professor das necessidades dos seus aprendizes. Dita observação revela, usualmente, o fato de que os alunos possuem um arcabouço considerável de conhecimento prévio que pode ser explorado. Consequentemente, a tarefa do professor consiste em fazer com que seus alunos se conscientizem sobre tal conhecimento e possibilitar o seu uso desenvolvendo estratégias adequadas. O conhecimento prévio é individual e variável de um aluno para outro, portanto não é útil partirmos do pressuposto de que todos os alunos

possuem tal bagagem, porém seria muito útil conscientizá-los sobre a existência de tais domínios (campos) do conhecimento nos quais podem ir à procura de pistas na recepção e compreensão de mensagens.

Os diferentes domínios são classificados por diversos teóricos e com diferentes ênfases, para este estudo, analisaremos as classificações apresentadas por Doyé (2005, p. 14). O centro das hipóteses metodológicas sobre intercompreensão consiste em que todos os aprendizes possuem uma bagagem de conhecimento compartimentado por categorias a sua disposição e seus professores podem auxiliar no uso desse arcabouço desenvolvendo estratégias através da compreensão de textos e interações. Doyé (2005) define assim os domínios:

- a- Conhecimento Geral: Este conhecimento inclui o conhecimento de mundo que o aluno possui. Seu conhecimento enciclopédico funciona como um guia para facilitar e promover a compreensão na outra língua. Por exemplo, quando um texto escrito ou uma fala cita evento histórico ou algum dado em relação a ele ou se refere a eles, o aprendiz elabora as primeiras hipóteses sobre o conteúdo sobre o qual a conversação ou texto escrito, e elas são elaboradas a partir de pistas particulares que ele ouve ou lê. Sendo assim, para a compreensão da língua “desconhecida”, os aprendizes não necessitam de um treino espacial, afirma Doyé (2005), podem se valer do conhecimento extralinguístico. Cabe ao professor encorajar seus alunos a utilizarem seu conhecimento de mundo para elaborar as possíveis interpretações.
- b- Conhecimento Cultural: neste domínio, o estudante faz uso do seu conhecimento cultural e das relações de sua cultura com a da LA. Ele reorganizará e associará nomes e lugares e inferirá dados sobre uma cultura específica. Nesse exercício, o aluno poderá elaborar falsas generalizações e até gerar estereótipos em relação a algum assunto, porém, e mesmo assim, as informações serão um bom guia de orientação inicial. O professor terá uma função dupla: por um lado, estimulará o aluno a utilizar o conhecimento prévio, por outro, procurará evitar os estereótipos e falsas generalizações para promover a compreensão profunda.

- c- Conhecimento Situacional: Todo texto ou fala está inserido dentro de situações, portanto, os lugares onde acontecem e as ocasiões e momentos quando acontecem determinam para o falante ou leitor indicações sobre o conteúdo do texto ou fala. Se os aprendizes estiverem informados em relação a estes fatores situacionais, eles poderão elaborar suposições inteligentes sobre o significado da mensagem.
- d- Conhecimento comportamental: Ao ouvir uma fala ou participar de uma interação, o aluno com o qual se está trabalhando com metodologia que usa a intercompreensão reconhece a existência de padrões, possui experiências na sua cultura e, provavelmente, em outras culturas familiares. Isto é o que Wittgenstein (1953) denominou semelhança por familiaridade quando afirma que o falante, observa elementos que possuam familiaridade. As pessoas, ao se comunicar, não utilizam unicamente signos verbais ou linguísticos, ideias, gestos, emoções, intenções e outros padrões comportamentais. Oferecem abundantes inferências sobre informação convencional. O mais comum é a linguagem não verbal, gestos, expressões faciais, posturas e movimentos são os mais frequentes construtores de significados, indiretamente. A função do professor, nesse caso, é novamente dupla: incentivar seu aluno a perceber os comportamentos de um modo geral, mas também colocar limites na aplicação desse conhecimento no encontro com outras culturas. Eles poderão ensinar aos seus alunos como identificar os comportamentos dos membros da outra cultura e reconhecer o histórico linguístico da mesma para auxiliar na identificação e aquisição do conhecimento comportamental.
- e- Conhecimento pragmático: está relacionado com o conhecimento situacional, consiste na identificação do contexto no qual a interação ou o texto escrito acontece para elaborar hipóteses ou propostas de significado. Por exemplo, ao ler um jornal e encontrar uma propaganda na LA, o aluno realizará uma associação com outros textos similares que tenha lido antes, ou, ao ouvir uma conversa, poderá deduzir pela entoação ou pelo estresse dos interlocutores se é uma festa ou uma briga. A função do professor será a de orientar em direção ao reconhecimento de diferentes funções pragmáticas em uma língua diferente: expressões de convicção, probabilidade ou intenção. O aluno

utilizará o seu conhecimento pragmático prévio na sua cultura para compreender e estabelecer relações com o da nova cultura.

- f- Conhecimento Gráfico: Se o novo sistema linguístico for semelhante ao seu, é possível para o aprendiz, ao conectar com seu próprio sistema gramatical e lexical já existente, estabeleça mais suposições acerca das mensagens recebidas. Outros símbolos gráficos podem indicar o significado do texto ou fala, sua segmentação, formatos diferentes, pontuação, etc. Os professores levarão os seus alunos à inferência destes símbolos e à identificação dos pontos de convergência entre a língua adicional e a língua materna.

Dentro desta classificação, encontramos o conhecimento fonológico. Neste caso, os ouvintes, fazem inferências para descobrir o significado das falas e é este o domínio que Doyé considera mais fraco no conhecimento linguístico pois a representação fonética difere de uma língua para a outra. De qualquer forma, existem sons essenciais que são correspondentes entre todas as línguas românicas. Os professores, portanto, poderão informar seus estudantes sobre as correspondências fonéticas mais usuais entre a língua materna do aprendiz e a língua alvo.

- g- Conhecimento Gramatical: Baseados no sistema gramatical prévio, os aprendizes estabelecerão hipóteses sobre a estrutura gramatical e as formas utilizadas em um texto dado. No caso de línguas familiares ou próximas, afirma Doyé (2005), conseguirão assumir que a estrutura gramatical aplicada corresponde, em alguma medida, à estrutura gramatical previamente adquirida. A função do professor no trabalho com a intercompreensão é, neste caso, fazer com que seus aprendizes se conscientizem em relação às semelhanças gramaticais entre ambas as línguas. Porém, além disso, eles devem explorar essa familiaridade com cautela já que as correspondentes estruturais e formas morfossintáticas poderiam referir a significados divergentes.

Dentro desse campo gramatical, encontramos também classificado o conhecimento lexical, que pode ser aplicado por estudantes em aproximação à nova língua. Por um lado, conhecimento de vocabulário internacional, quer dizer, oriundo de termos em grego ou latim que finalmente fizeram parte, na sua evolução linguística, de ambas as línguas. Por outro lado, o conhecimento de um vocabulário que é comum

à sua língua materna ou às outras línguas aprendidas auxiliará para fazer os alunos perceberem a existência de um vocabulário comum na família a que a sua língua materna pertence.

De tudo que discutimos até aqui, como principal decorrência desse conjunto de concepções teóricas que rege o paradigma das línguas próximas, destacamos e levamos para o nosso estudo os seguintes conceitos:

- a) a capitalização sobre o que o aprendiz já possui e a construção de novos conhecimentos e reformulações de sentidos partindo dessa sua bagagem (LEFFA; IRALA, 2014; VILLALBA, 2010);
- b) a realização de um trabalho em paralelo com a língua materna do aluno em relação à compreensão (CANDELLIER et al., 2007, p. 6);
- c) o aproveitamento das transferências positivas do sistema linguístico da L1 (FESSI, 2014);
- d) o fato de atribuir sentido à forma da nova língua contribuiria para mudar a atitude linguística do nosso aprendiz em relação ao espanhol como língua adicional (VILLALBA, 2010);
- e) as fronteiras linguísticas em sala de aula se tornam mais fluidas e maximizadas pela proximidade entre ambas as línguas (ZOLIN-VENZ, 2014);
- f) ao ensinar LA deve-se ensinar a língua e, ao mesmo tempo, levar à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o (BRASIL, 2016, p. 91);
- g) considerar o capital cultural que envolve a formação de um aprendiz capaz de participar criticamente no mundo, apto e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural (BORDIEU, 1998) e, finalmente,
- h) toda a didática voltada para a intercompreensão aponta à observação clara do professor das necessidades dos seus aprendizes; a tarefa do professor consiste em fazer com que seus alunos se conscientizem sobre o conhecimento prévio e possibilitar o seu uso desenvolvendo estratégias adequadas (DOYÉ, 2005).

3 METODOLOGIA

Este estudo tem por objetivo geral observar o fenômeno da intercompreensão linguística dentro de uma comunidade de prática. E como objetivos específicos: a) Identificar se o trabalho cooperativo e colaborativo em comunidades de prática contribui para promover a criação de um repertório linguístico compartilhado na combinação das línguas próximas, no caso, português e espanhol; e b) identificar a possível existência da intercompreensão entre duas línguas próximas nas tentativas de construção do repertório linguístico mútuo na LA através da negociação de significado, entendendo essa transição presente como compreensão natural e não como interlíngua. Para tanto, descrevem-se os aspectos metodológicos na sequência.

Em primeiro lugar, serão explicitadas as razões das escolhas dos instrumentos de coleta de dados utilizados. A seguir, abordaremos as questões relacionadas à seleção e inclusão dos participantes. Após, detalharemos a justificativa de escolha das atividades aplicadas. Finalmente, explicitaremos as etapas em que foi dividida esta pesquisa.

A pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, o levantamento documental e o diário de campo. A natureza qualitativa deste estudo se evidenciará na medida em que não faremos estatísticas dos dados coletados já que não será do interesse deste estudo medir frequências ou ocorrências de casos de interferência em números. Procuraremos o fenômeno empírica e socialmente localizado em um contexto específico, o do ensino de línguas estrangeiras, e não apenas expressado em “número de ocorrências”, acreditando que este seja o modo mais adequado de conduzir a investigação.

A pesquisa é também de cunho etnográfico. Segundo Silverman (2009), o pesquisador deverá observar o que os participantes “de fato” fazem, deixando de lado o que eles “dizem” pensar ou sentir, portanto pretende-se realizar um estudo de campo dos fatos que ocorrem naturalmente (o mais natural que o contexto sala de aula permite), sendo o nosso campo de estudo a sala de aula:

[...] o estudo das pessoas em locais ou “campo” que ocorre naturalmente, através de métodos de coleta de dados que captam seus significados sociais e suas atividades comuns, envolvendo a participação direta do pesquisador no local, se não também nas atividades, para coletar dados de uma maneira sistemática (SILVERMAN, 2009, p. 71)

O interesse desta pesquisa é a análise do fenômeno da intercompreensão linguística, especialmente a observância dos componentes que permitem a negociação de significado dentro do contexto sociocultural da aula, portanto terá seu foco no intercâmbio comunicativo. Esta observação poderá depender da riqueza das ferramentas que apresentamos aos alunos – *input* - e da quantidade de situações de interação (social) que lhes proporcionemos no contexto “sala de aula” através de atividades. Interessa-nos realçar que o fato de trabalhar questões contextualizadas na sala de aula não tem por objetivo esperar que o aluno se comporte como um nativo, mas que esteja consciente da importância de certos usos e comportamentos na cultura da língua alvo, portanto, e tal como alude Escandell (2004), neste contexto de línguas próximas, interessa-nos o processo de “*troca*” entre ambos sistemas linguísticos e o processo de adequação das trocas.

Ensinar a interagir de forma adequada e fluida é tão importante quanto ensinar a produzir enunciados gramaticalmente corretos, com a diferença de que a falta de correção gramatical está inconscientemente relacionada à interpretação, enquanto que a inadequação pragmática (no contexto) não se identifica nem se corrige com a mesma facilidade. Quando existem falhas deste tipo, se originam mal-entendidos, e estes criam estereótipos negativos sobre as pessoas de outra cultura (“são fríos”; “são rudes”). Para evitar que a língua nos separe, é necessário tratar de desterrar estes mal-entendidos mediante uma adequada instrução, isto é, através da negociação de significados. (ESCANDELL, 2004, p. 193, tradução nossa).

Ainda que consideremos que alguns dos conhecimentos são universais, independentemente das diferentes línguas, acreditamos que existem questões alusivas à cultura, a determinados comportamentos e a determinadas convenções da língua objeto de estudo que devem ser abordados de forma explícita no contexto sala de aula. O conhecimento de questões de contexto específico poderá não só contribuir para que o aluno seja mais adequado, como também possa fazer com que seja consciente de possíveis interferências e, assim, evitar fracassos na comunicação intercultural. Desse modo, a observação do contexto e do ambiente linguístico - espontâneo e sem intervenções - possui uma importância fundamental para este estudo, para o qual interessa a compreensão dos fenômenos relatados no diário de campo e nas observações. Observaremos detalhadamente e descreveremos qual foi o caminho de negociação através do qual os alunos, situando as atividades em seu contexto social, conseguiram negociar sentidos.

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O campo de estudo será o ambiente de uma instituição de ensino de línguas no Rio Grande do Sul. O material de coleta de dados será constituído de: registros em diário de campo, aulas colhidas com gravador de voz transcritas e anotações em diário de campo sobre a observação de práticas em aula, também gravadas e transcritas.

A análise dos dados resultantes que envolvem interpretações explícitas dos significados das funções das ações humanas, cujo produto assumirá neste estudo a forma de descrições e explicações verbais, assume um papel principal (SILVERMAN, 2009).

Pretende-se também, com a finalidade de intensificar a expressividade dos dados aqui reunidos, realizar a triangulação de observações com outras fontes de dados. A triangulação da observação com outras fontes de dados foi uma aliada essencial na hora de intensificar a expressividade dos dados reunidos. Neste sentido, realizamos a transcrição das gravações gerais da aula e das gravações realizadas em cada grupo.

O tipo de abordagem desta pesquisa enfatizou a coleta de dados em situações naturais (FLICK, 2009). Assim, será desenvolvida seguindo os parâmetros da pesquisa naturalista-interpretativa. Da mesma forma, se faz uma aproximação holística e em uma realidade concreta como é a prática docente nas aulas de ELA em contextos de línguas próximas e de troca entre ambos os sistemas linguísticos.

3.2 DIÁRIO DE CAMPO

O Diário de campo registrou percepções e informações visando à triangulação de dados com as observações e gravações. Ele contém comentários, percepções e impressões registrados além dos instrumentos de coleta citados anteriormente.

O registro será feito mediante notas de observação (N.O) e notas e considerações pessoais (N.P) elaboradas acerca do processo vivenciado no cotidiano da sala de aula. O Diário de Campo é amplamente descritivo, sendo assim, foram feitas leituras diárias acerca dos relatos, estabelecendo uma articulação com as concepções teóricas e leituras, no intuito de proporcionar a possibilidade de uma visão mais ampla das cenas observadas no cotidiano do trabalho, relatadas ali.

Logo, o diário desta pesquisa trata da descrição da observação em sala de aula, assim como também do seu contexto social, institucional e do coletivo dos alunos observados. Ele contém descrições das falas e negociações realizadas e das atitudes percebidas, algumas delas não captadas pelo gravador de voz. Além das sequências descritivas, constam também as sequências que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao leitor interpretar dados que não aparecem nas transcrições (gestos, olhares, pausas, falas paralelas etc.).

Assim, contando com este instrumento de coleta de dados, completo e descritivo, entende-se fundamental recorrer a ele sempre que seja interessante confrontar os dados recolhidos com o que foi observado sobre o contexto da pesquisa, seus participantes (alunos, docentes e instituição) e, ainda, os registros pessoais da pesquisadora contendo o que foi observado.

3.3 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa envolveu um grupo de 16 estudantes de espanhol, adultos com idades entre 18 e 45 anos. Foi realizada durante um período de seis meses em uma instituição privada de ensino em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O nível dos alunos participantes é superior (C1.4).

3.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

O critério de inclusão destes participantes, todos eles estudantes de espanhol língua adicional e alunos de nível Superior (C1- MCER), deve-se ao fato de acreditarmos que os conteúdos discursivos dentro de práticas intercompreensivas que desejamos observar acontecem com mais frequência, devido ao envolvimento natural dos estudantes, nos níveis mais altos (MCER, 2012), cujo comportamento linguístico nos permitirá observar a relação de intercompreensão que existe entre as duas línguas no contexto da comunidade. Por um outro lado, foram escolhidos alunos “gaúchos”, isto é, de uma cidade do Sul do país, devido as suas relações e fronteiras com países hispano falantes, contexto no qual poderemos perceber (ou não) a existência da intercompreensão linguística entre duas línguas próximas.

O critério de exclusão de participantes foi, em consequência, o de não considerar os alunos de níveis mais baixos (A1, A2, B1, B2). Entendemos que as trocas e a negociação que desejamos observar durante o estudo não teriam espaço dentro de uma turma de principiantes, na qual o objetivo fundamental é aprender os conhecimentos básicos da língua.

Os participantes selecionados para o estudo foram observados em dois momentos: no primeiro, nas aulas ministradas pela professora titular da turma utilizando o livro didático; para o segundo momento foram desenvolvidas atividades que foram aplicadas aos alunos numa intervenção com a finalidade de observar qual seria a diferença nos resultados obtidos por meio de duas aulas abordadas com enfoques diferentes: uma tradicional, expositiva e a outra propiciando momentos de trabalho colaborativo e de decisões tomadas coletivamente. A continuação, detalharemos os critérios de escolha das atividades assim como também a forma como elas foram aplicadas.

Todos os nomes que aparecem na pesquisa são fictícios.

3.4 SELEÇÃO DE ATIVIDADES PARA A INTERVENÇÃO

Entendemos que atividades contextualizadas e situações mais reais de comunicação podem exercitar-se através da interação social no contexto sala de aula. Estas contêm sempre uma intenção comunicativa e, a partir da sua realização, podemos falar em negociação de significados, construção conjunta e regulação da aprendizagem significativa da língua em contexto.

No entanto, para que essa construção colaborativa aconteça é necessário o desenvolvimento de um trabalho específico e para isso torna-se necessário sair dos “padrões” mais tradicionais da sala de aula como um lugar de transferência expositiva de conhecimento do professor, dono do saber, (como apresentou o modelo I.R.A), em direção a um modelo de sala de aula que apresente essa concepção de construção do saber coletiva. Desse modo, a partir de outro tipo de interações realizadas em sala de aula, elaboradas especificamente, é possível retratar situações sociais mais verossímeis e, assim, avaliar não só as competências linguísticas dos aprendizes, como também o grau de adequação às convenções sociais da língua objeto de estudo e o caminho através do qual chegaram ao resultado final.

No caso de línguas próximas como o português e o espanhol, e considerando a existência da intercompreensão linguística, não só dos aspectos gramaticais, mas também dos aspectos culturais e pragmáticos, cabe ao professor criar situações de interação (oral e escrita) na sala de aula que se aproximem da realidade social de modo a que os alunos exercitem e adquiram habilidades suficientes que possam ser transferidas para um contexto de comunicação real (DOYÉ, 2005).

Segundo Valero (2008), as interações sociais podem ser aplicadas em contexto de instrução formal a partir da improvisação em torno de “cenários”, o que Doyé (2005) denominou domínios ou campos. Pode-se observar a importância, então, de que as atividades desenvolvidas durante a intervenção realizada na pesquisa fossem projetadas e elaboradas dentro de “cenários” específicos com o propósito de fornecer produções advindas da criatividade e espontaneidade dos alunos, tal como citamos antes, a interação e a negociação grupal é componente fundamental para analisarmos a existência de intercompreensão entre diferentes campos de conhecimento e intercompreensão dos lusofalantes que aprendem espanhol LA. Por sua vez, as interações sociais trabalhadas por meio da improvisação e negociação dos sentidos em dupla são implementadas na sala de aula a partir de um contexto, uma situação concreta fornecida pelo professor. Como afirma o autor,

[...] os cenários permitem que o aprendiz ao ser ele mesmo (não uma personagem) planeje a situação, utilize estratégias comunicativas, escolha opções, resolva problemas e tensões comunicativas reais, tome decisões imediatas e force sua produção linguística ao máximo. (VALERO, 2008, p. 372, tradução nossa).

Neste sentido, concordamos com Doyé (2005) e Valero (2008) em que, na intercompreensão, a prioridade dada ao desenvolvimento das habilidades receptivas (compreensão escrita e oral) acontece naturalmente dentro de campos de conhecimento nos quais o aprendiz poderá inferir significados baseado no seu conhecimento adquirido previamente. Sendo assim, elaboramos uma intervenção com atividades que retratassem situações sociais verossímeis para, assim, avaliarmos não só as competências linguísticas dos aprendizes, mas o grau de adequação às convenções sociais na hora de negociar significados.

A intervenção realizada na turma participante se baseou na elaboração e aplicação de Fichas com situações de comunicação. O conteúdo determinado pela programação foi mantido, portanto, na sequência das aulas estava prevista a Unidade da Cortesia (lição 3.2), sendo seu objetivo principal a compreensão dos contextos

pragmáticos dentro dos quais o aprendiz poderia utilizar diversas expressões de cortesia, assim como também mostrar exemplos de cortesia em outras culturas. A proposta da pesquisadora foi a de substituir o conteúdo do livro didático por outras atividades, planejadas, especificamente, para propiciar interação entre os participantes, pois partimos do pressuposto de que para que exista construção colaborativa do saber é necessário o desenvolvimento de um trabalho específico. Para isso, foi necessário elaborar atividades concretas, por exemplo, na parada de um ônibus, visita ao hospital, viagem etc. Os alunos deviam responder as questões que envolveram conhecimento linguístico, mas também situacional, comportamental e pragmático. Assim, as fichas foram entregues aos alunos que responderam à pergunta norteadora da atividade sem consultar os colegas nem a professora, também não existiram amostras de língua, já que objetivo foi que eles decidissem o que fariam naquela situação sozinhos a fim de observarmos até que ponto as práticas intercompreensivas entre o português e o espanhol estariam presentes.

A mesma proposta foi realizada, posteriormente, em grupos de até 3 alunos. Os grupos foram escolhidos pelos estudantes, desse modo trabalhariam com quem realmente se sentissem descontraídos e à vontade. Explicamos à professora que ela circularia entre seus alunos, mas sem intervir na negociação e discussão que aconteceria nem orientar em relação ao que deveria ser respondido. A construção, reformulação e co-construção das produções dentro dos grupos de trabalho foram gravadas para serem transcritas e analisadas.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Por ter como proposta realizar uma investigação qualitativa, os resultados obtidos com a observação e as transcrições não tiveram tratamento quantitativo.

A coleta dos dados foi realizada em dois momentos o que determinou, conseqüentemente, que a análise fosse feita em duas etapas também.

- a) Primeiramente, a observação de uma aula sem intervenção da pesquisadora. A observação consistiu em assistir à aula ministrada pela professora participante aplicando como material didático o livro e seus recursos; (ANEXO A);

- b) Em segundo lugar, a observação de uma aula com intervenção da pesquisadora. A observação consistiu na aplicação de uma atividade realizada em grupos. Os estudantes realizaram a atividade em grupos de até 3 participantes nos quais deveriam discutir e negociar as respostas com seus colegas. (ANEXO B). Posteriormente, comparamos resultados entre a resolução na etapa 1 e a etapa 2.

A análise dos dados coletados foi realizada em duas etapas:

a) o Momento I da pesquisa: observação das aulas da professora sem intervenção;

b) o Momento II da pesquisa abordou os dados observados durante o desenvolvimento das atividades da intervenção, executadas em grupos. Especificamente será analisada a discussão entre os participantes para sua resolução.

No momento I, também foi feita uma análise detalhada do livro didático como um todo e, mais especificamente, da aula descrita nas observações para entendermos a forma como suas atividades foram abordadas em aula pela professora.

No momento II, portanto, visamos a analisar esses momentos dentro da comunidade e determinar se, de fato, ela é uma comunidade de prática e explicitar se o repertório mútuo foi construído, isto é, observar as discussões sobre o problema, a busca por soluções. Das aulas observadas, os dados transcritos foram divididos em trechos para a sua análise, a cada um deles chamaremos “evento”, o que corresponde a diferentes momentos dentro da interação.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo analisamos por meio das interações dos alunos e da professora da como se dá a construção de significados numa aula de espanhol língua adicional num contexto de línguas próximas – português/espanhol. Além disso, observamos a ocorrência do fenômeno da intercompreensão linguística. A primeira parte, apresenta observações em que a professora desenvolve a aula mediante aplicação de atividades do livro didático, mostra um tipo de interação e participação recorrente nas aulas mediante um modelo interacional tradicional de Iniciação, Resposta e Avaliação (IRA). Nesta primeira parte, acrescentamos uma análise do espaço físico da aula assim como da estrutura do livro didático, sendo ele o único recurso utilizado.

A segunda parte apresenta a análise dos dados coletados durante uma aula desenvolvida dentro de um modelo interacional, segundo Garcez (2006), menos tradicional; um modelo numa perspectiva mais social de aprendizagem em que se procurou levar os alunos a participarem e se engajarem nas práticas da sala de aula.

De acordo com o percurso metodológico deste estudo, a análise de dados incluiu duas etapas:

- a) Momento I da pesquisa: observação das aulas da professora, sem intervenção. Observação e análise preliminar de uma aula acompanhada, em que foi utilizado o livro didático adotado pela instituição. Uma aula foi escolhida para análise mais profunda nesta pesquisa;
- b) Momento II da pesquisa: abordou os dados observados durante o desenvolvimento das atividades da intervenção, executadas grupalmente. Especificamente será analisada a discussão entre os participantes. A observação aconteceu a partir de atividades elaboradas para aquele contexto socio-histórico dos alunos naquela comunidade específica. Também dessas aulas é escolhida e transcrita uma para análise mais detalhada e, especificamente, será analisada a discussão entre os participantes.

Observamos 24 aulas de quatro horas e meia cada, ao longo de um semestre. As duas primeiras aulas aconteceram no mês de julho de 2015, posteriormente, a instituição entrou em recesso escolar devido às férias de inverno. A volta às aulas aconteceu no dia 01 de agosto 2015. As interações observadas foram gravadas e

transcritas. As aulas foram ministradas para um nível Superior, de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência (MCER), segundo informa a instituição, um nível C1.4.

4.1 MOMENTO I DA PESQUISA: ANÁLISE DA AULA COM O LIVRO DIDÁTICO

O objetivo do presente capítulo é ampliar a discussão proposta nos capítulos anteriores com relação à importância da intercompreensão dentro de uma comunidade de prática. Observação que foi incrementada mediante a aplicação de tarefas específicas que fomentaram as práticas intercompreensivas entre ambas as línguas na aprendizagem de uma LA.

Com esta ampliação de discussão, não pretendemos fornecer respostas absolutas, mas sim discutir como é fundamental, dentro da área de línguas adicionais, principalmente de línguas próximas, questionar a forma como tem sido conduzido o ensino de espanhol e as consequências desse ensino para a aprendizagem de uma língua próxima. Acreditamos que, no ensino de LA, torna-se fundamental uma abordagem do processo que leve em consideração o contexto socio-histórico daquela comunidade de falantes. Caso contrário, pode acarretar perdas em relação às vantagens que poderiam existir com relação à intercompreensão.

Entendemos que a negociação do significado caracteriza-se como aqueles momentos em que os participantes da interação têm chances de reformular sua produção, negociando sua significação dentro da comunidade. Ao fazê-lo, os interagentes têm a oportunidade de receber insumo dos outros membros da comunidade, o que facilitaria a aprendizagem (LONG, 1996; SWAIN, 1985). Wenger (2001) também ressalta que a negociação é entendida como os momentos de “interação” para a construção do repertório, que combina aspectos de participação. Inclui também o discurso por meio do qual os membros da comunidade desenvolvem afirmações significativas sobre o mundo.

Analisaremos, portanto, as interações que aconteceram na turma observada a fim de discutir se, efetivamente, elas propiciaram ou não, dentro da comunidade, a construção conjunta da significação. Segundo Wenger (2001), as rotinas, palavras, gestos e expressões possuem uma história de interpretação que cria pontos de referência compartilhados entre os membros da comunidade, portanto, possuem uma trajetória de significado bem estabelecida, espontaneamente criada e comum a todos.

Há, nesse processo, um esforço dos interlocutores em se fazer entender mutuamente, os aprendizes utilizam também outras estratégias na troca de informações que, no contexto de uma CoP, tornam-se ideais. Essas negociações, trocas e interações tornaram-se salientes no presente estudo, sendo que o fato de os aprendizes possuírem uma L1 próxima a LA pareceu colaborar para tal.

Por outro lado, entendemos que para que a negociação de significados coletiva aconteça, de forma eficaz, são necessários dois componentes: um espaço físico propício que permita as trocas entre os participantes e um material didático cuja aplicação favoreça o processo de aprendizagem do aluno. Com esses questionamentos em mente, analisaremos esses componentes.

4.1.1 Organização do espaço da sala de aula

A flexibilidade no agrupamento dos alunos assume um papel muito importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula, mas é difícil prever quais as implicações dessas decisões no comportamento e na aprendizagem dos alunos. Alguns autores fazem críticas em relação à distribuição mais tradicional das cadeiras enfileiradas no modelo chamado “do ônibus” (ZABALA, 2011). Fazem, ainda, referência ao fato de estar bastante bem desenvolvida a investigação sobre a gestão do tempo, geralmente apontando para o fato de existir tempo escasso para que o professor possa desenvolver o ambiente adequado com seus estudantes. No caso da turma observada, o tempo escasso como fator negativo destacado anteriormente não faz parte da realidade. Sendo um curso “regular de dia único” (como é denominado pela instituição), conta com um único dia de encontro semanal aos sábados e uma carga horária por aula de quatro horas e meia, com um intervalo de quinze minutos.

Dentro da pesquisa, e considerando o espaço da sala de aula como uma representação material e também social, acreditamos que seja necessária a análise do espaço físico e da distribuição dos alunos no espaço da sala de aula, pois entendemos que a utilização do espaço físico pode favorecer (ou não) a formação de uma comunidade de prática e facilitar a interação.

Na sala de aula, verifica-se também que há lugares que levam a uma participação natural do aluno. A sala é ampla, arejada e iluminada. Ela possui, no mesmo ambiente, duas janelas grandes que ocupam quase a totalidade da parede.

Algumas aulas, nesta turma, a pedido dos alunos, aconteceram ao ar livre, no pátio interno da escola, que conta com instalações extremamente adequadas e com um jardim que, de acordo com a turma, é “o lugar ideal para ter a aula em uma manhã linda de sol”. Assim aparece no registro do diário de campo:

Aula 02, sábado 11 de julho (N.P): A professora explica que essa atividade é comum na instituição, não tem fins pedagógicos e sim sociais, o objetivo é a confraternização dos alunos em um outro espaço; em algumas ocasiões, os estudantes organizam cafés da manhã coletivos que acontecem nas instalações do jardim.

Dentro da instituição, percebe-se a importância dada às instalações e dependências. O espaço permite a convivência e a boa prática social do cotidiano, percebe-se também a ideia democrática de que aqueles materiais e recursos disponíveis podem ser utilizados da forma que se considerar mais pertinente (computador, mesas, cadeiras, etc.). O ambiente, que engloba o espaço físico e as relações que nele acontecem, parece adequado para fomentar a interação entre os estudantes, os afetos e as relações interpessoais entre os alunos e entre a professora e seus alunos.

De acordo com Zabala (2011), a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico também constitui, ela própria, uma mensagem curricular e cultural, uma vez que reflete o nosso modelo educativo e nossa visão enquanto educadores. O espaço deveria, então, representar a língua, sua cultura, os professores e os alunos que por ele circulam (LÓPES, 2009). Ele é uma representação material que faz parte do projeto de formação como elemento facilitador. Neste sentido, na sala não aparecem representados estes elementos facilitadores e seus participantes, além de algumas manifestações da língua; não encontramos materiais, cartazes ou notícias elaborados pelos próprios alunos. Os quadros nas paredes são fotos de alguns autores espanhóis (na maioria dos casos, completamente desconhecidos para os professores e alunos), o que denota a invisibilidade de outras culturas, além da dominante cultura ibérica, isto levando em consideração a visão da instituição já que é um instituto que promove não só a cultura da Espanha, mas a cultura da língua espanhola como um todo. Sua estrutura, cores e cartazes apresentam a diversidade dentro de uma única versão da língua. As próprias cadeiras e outros detalhes coloridos são vermelhos, representando as cores da bandeira espanhola. No hall de entrada,

encontramos uma bandeira da Espanha, outra da União Europeia e a foto do atual rei espanhol junto ao escudo daquele país.

Percebe-se também a ausência de materiais confeccionados pelos alunos ou pelos professores. No mural de avisos, encontramos avisos internos da secretaria administrativa e da Biblioteca. O ambiente não parece representar um espaço multicultural e construído pelos que ali convivem, perante tal observação, registramos em diário o seguinte:

Aula 2, sábado 11 de julho (N.P): Quando questionamos a professora em relação à ausência de trabalhos ou atividades de alunos, a resposta foi que a instituição proíbe colocar cartazes nas paredes para a preservação do patrimônio e do bom estado das paredes das salas, mas destaca que ela gostaria muito de expor atividades de seus alunos.

Durante as aulas observadas, a turma estava disposta em um semicírculo que inclui a mesa da professora ou sua cadeira, que é frequentemente deslocada para manter a proximidade com os alunos. De acordo com a professora, todas as salas de aula apresentam a distribuição 'normal'. Um detalhe interessante a se destacar é o fato de que a cadeira do professor possui um sistema móvel de rodinhas muito efetivo, permitindo o rápido deslocamento até os grupos de alunos nos momentos oportunos em que a professora mantém conversas individuais. As cadeiras dos alunos, de modelo mesa dobrável, também possuem um formato que permite sua movimentação pela sala já que são leves e ágeis. A sala é muito ampla, o que facilita a movimentação dentro dela e o deslocamento de cadeiras e materiais didáticos quando for necessário. Estas características permitem que, na hora das atividades, as respostas e exercícios sejam elaborados mais adequadamente e que exista o debate para compor o repertório compartilhado. Permite, ao mesmo tempo, manter o interesse de todos os membros da comunidade e o compromisso ao participar das trocas. Durante as aulas observadas, a professora se manteve o tempo inteiro na sua mesa, de frente ao grupo inteiro, mantendo conversas individuais com os estudantes, um por um. De acordo com as anotações em diário:

Aula 04, sábado 08 de agosto (N.O): durante as duas primeiras horas de aula, anteriores ao intervalo, a professora permaneceu na sua mesa falando, levantou-se uma vez para se dirigir ao quadro e escrever uma palavra que os alunos não entenderam na sua fala, voltou a sentar [...] Após o intervalo, a professora coloca um vídeo no computador, ao finalizar,

levanta para pausar o computador, volta à sua mesa, abre o livro e continua as atividades desde o ponto de parada antes da pausa [...].

Verificamos, portanto, a pouca movimentação da professora entre os alunos, pelo menos nessa aula, só saindo do seu lugar para executar comandos no computador que fica na estante ao lado da mesa do professor. Portanto, ainda que a mobília permitisse seu deslocamento, ela pouco se movimentou entre os alunos. A escola adota um livro didático que assume um papel fundamental dentro do desenvolvimento do trabalho com esta turma, o qual analisaremos brevemente a fim de compreender os resultados da realização de suas atividades.

4.1.2 O livro didático

O material analisado apresenta uma proposta de organização “não contínua” e adaptável, não existe continuidade nem roteiro fixo entre as diferentes lições. O professor poderá escolher o roteiro. Mesmo assim, a editora oferece sugestões de Programas a seguir. O livro apresenta seis seções: *Saber Hablar, Saber Hacer, Saber Cultura, Saber Entender, Saber Palabras e Saber Gramática*.

Figura 1 – El Ventilador

EL VENTILADOR ofrece seis grandes ámbitos para que cada curso haga hincapié en aquellos aspectos en los que necesite profundizar. Cada grupo podrá así diseñar su propia programación y cubrir los temas que más le interesen en función de sus necesidades y objetivos. El manual podrá, de ese modo, adecuarse a los más diversos cursos de conversación, de cultura, de gramática, de español oral o escrito, o a aquellos más generales en los que se combinen varios aspectos. Esos seis grandes ámbitos son:

1. **SABER HABLAR**: material para la conversación.
2. **SABER HACER**: material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática.
3. **SABER CULTURA**: material sobre temas culturales.
4. **SABER ENTENDER**: material para el desarrollo de la comprensión audiovisual y lectora.
5. **SABER PALABRAS**: material sobre vocabulario y diferencias de registro.
6. **SABER GRAMÁTICA**: material para la reflexión y la práctica de cuestiones formales.

Cada uno de ellos se compone de cinco sesiones, excepto **SABER GRAMÁTICA**, que contiene ocho, las cuatro primeras dedicadas al uso del Subjuntivo.

UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

A aquellos profesores que deseen seguir un itinerario previamente diseñado, le ofrecemos en las siguientes:

Fonte: Chamorro et al. (2006, p. 9)

Como apresenta a Figura 1, extraída do livro, cada uma das seções aborda diferentes habilidades e competências e é subdividida em unidades dentro da temática, identificáveis por cores diferentes. O livro completo apresenta uma abordagem mais estruturalista da língua com matizes comunicacionais e conversacionais. Sua metodologia, segundo consta no *website* da Editora, é a aplicação de um enfoque cognitivo. Esta proposta está embasada nos estudos, entre

outros, de Castañeda (2012). Segundo o autor, propõe-se a aplicação de um enfoque operacional do fato linguístico, dando ênfase às propriedades de significado dos próprios aspectos formais, assim como na lógica da sua articulação sintática. A lógica a que se refere o enfoque cognitivo é a lógica dos esquemas cognitivos com que, segundo o autor, construímos a representação do mundo.

O DVD do livro está composto por trechos do filme *Hable con Ella*, de Pedro Almdóvar (diretor de cinema espanhol), um vídeo promocional da cidade de Granada, uma matéria sobre o caso paranormal de *Las caras de Bélmez* (fenômeno pontual acontecido em um pequeno povoado na Espanha nos anos 70), uma série de entrevistas com estrangeiros residentes na Espanha e outras entrevistas com estudantes de ELE. Os títulos para cada seção são: *Hable con ella*, *Turistas*, *Las caras de Bélmez*, *Viajes de ida y vuelta* e *Ni contigo, ni sin ti*. O design do material apresenta fotografias, notícias e imagens dentro de um formato moderno e colorido. Os alunos utilizam o manual didático *El Ventilador* nos últimos níveis do curso de ELE (C1).

A unidade em análise será a Lição 5.1 dentro da Seção *Saber Palabras*. O objetivo final da lição é controlar mecanismos de formação de palavras, aprender vocabulário e inferir o significado do léxico (informação extraída do manual). A atividade proposta para a aula observada apresenta um quadro com palavras compostas que os alunos iriam relacionar às definições apresentadas no livro; os alunos deveriam relacionar cada palavra com sua definição, e posteriormente, confirmar a hipótese inicial sobre o significado do léxico (Anexo B).

4.1.3 Análise da aula

Das aulas observadas e gravadas, escolhemos uma por entendermos que ela é representativa do tipo de interação observada naquela sala.

Schegloff (2001, apud GARCEZ, 2006) pondera que um sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos, como gerir os turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em sequências coerentes de ação, fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa com o objetivo de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar

procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em contexto e assim por diante. Observa-se o evento 1, transcrito da aula observada:

Evento1:

Prof: -Bueno, vamos a ver. Ahora vamos a ver palabras que las usamos en español unidas. Vamos a verlo muy rapidito porque no es extremadamente importante. Es vocabulario [...] De las palabras que hay aquí yo les iré diciendo las que usamos y las que no usamos porque a veces el libro pone unas que no usamos en España [...]

Guardabosques-guardacoches-pinchadiscos-limpiabotas

Guardacoches creo que está muy claro, ¿verdad?. Nosotros igual no tenemos los guardacoches como aquí, los “flanelinhas” [...] es diferente.

Alumno 1: -Creo que sí, es igual. Y limpiabotas es “engraxate”

Prof: -Bueno, entonces sí. Y “pinchadiscos” son los que ponen los discos en la radio. Miren que aquí dice que la mayoría de estas palabras son informales y, de hecho, son insultos más o menos fuertes. Entonces, vamos a ver: “aguafiestas”, son insultos, entonces podéis ir pensando qué es un “aguafiestas” [...]

Alumno 2: Ehh.. ¿Persona que no va en fiestas?

Prof. Dame un ejemplo. Vamos a ir por los ejemplos. Dame un ejemplo, Luis

Alumno 3: Por ejemplo, estás en una fiesta y otra persona comECEa a ablar mal del dueño de la casa [...]

Prof: - ¿Es un “aguafiestas”? Otro ejemplo, Jader

Alumno 2: alguien que se emborracha y hace cosas [...]

Prof: -ese no siempre es un “aguafiestas”, al contrario a veces el bohemio [...]

Alumno 3: anima la fiesta, (risadas)

Alumno 4: yo creo que es el que te arruina la fiesta, ¿no? (solicitando corrección de la profesora)

Prof: -¡Exactamente! Ahora sí. Si a ti te dicen que eres un “aguafiestas” no es que sea en una fiesta determinada es siempre.

Garcez (2006) afirma que a organização IRA (Iniciação, Resposta. Avaliação) se dá em larga medida por sequências previsíveis, ela traz embutida em si uma premissa bastante particular: a de que o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem a faz, geralmente o professor, como no trecho a seguir, extraído do Evento 1:

Professor: entonces podéis ir pensando qué es un “aguafiestas” (iniciação)

Aluno: *Ehh.. ¿Persona que no va en fiestas? (resposta)*
Professor: *-¡Exactamente! Ahora sí. (avaliação)*

No que diz respeito à interação apresentada no evento 1, pode-se identificar o padrão IRA, comparando a primeira sequência de iniciação do IRA às perguntas retóricas quando quem pergunta o faz sobre uma informação conhecida, quando o próprio perguntador já conhece a resposta. Entende-se, portanto, que não existiu um objetivo de comunicação naquela interação inicial -já que a finalidade é meramente avaliativa- nem construção social do conhecimento. Neste aspecto, discordamos a respeito das diversas visões da aprendizagem que desconsideram o aspecto social e o contexto da interação.

Neste sentido, a transcrição da aula observada apresenta diálogos de pergunta e resposta que denotam, ao nosso ver, a ausência de interações significativas entre seus participantes, além da ausência de produções de conversas em sequências comunicativas. A atividade não permitiu fornecer meios para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa com o objetivo de permitir que a ação prossiga. Em nenhum momento, por exemplo, existiu a necessidade de indagar para que contexto específico se está produzindo a fala ou questionar sua adequação. Concordamos, portanto, com Moita Lopes (2009) em que não houve ato pedagógico na interação e discutimos o fato de não existir adequação social dentro de uma aula de LA. Ao mesmo tempo, concordamos com Schegloff (2000, apud GARCEZ 2006) ao afirmarmos que, pela sua caracterização, esta sequência não compõe um sistema de falas já que a existência de turnos entre os participantes é elemento fundamental constituinte destes sistemas. Nesse caso, os turnos são determinados pela própria professora na ação de perguntar, o aluno responder, e a professora avaliar o aluno individualmente.

No que diz respeito à negociação de significados, neste exemplo citado, não identificamos construção nem desconstrução de significados. Acreditamos na relevância da interação na aquisição de uma LA, e a entendemos como um processo de negociação de significados colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Existiu uma tentativa de negociação por parte do aluno (“creo que sí”), mas foi unilateral, não existiu outro turno nem resposta. Nesse processo de interagir, o aprendiz poderia desenvolver mais suas habilidades linguísticas uma vez que ele se

encontra engajado num processo de construção (e desconstrução) de significados (BARBIRATO, 2005), o que não aconteceu nessa aula.

Prof.: *Guardacoches creo que está muy claro, ¿verdad?. Nosotros igual no tenemos los guardacoches como aquí, los “flanelinhas” [...] es diferente.*

Alumno 1: *-Creo que sí, es igual. Y limpiabotas es engraxate*

Por exemplo, quando nesse excerto do Evento 1, a professora destaca que não “temos” flanelinhas, a quem refere esse “nosotros” (nós)?, pois, em diversos países da América Latina existem flanelinhas, nesse “nós” se exclui e se coloca na invisibilidade absoluta o contexto próximo do aluno, onde existem flanelinhas (guardacoches) nas ruas. No entanto, o aluno sim demonstrou conhecimento sobre sua realidade e, a partir dele, foi construído o seu vocabulário. Isto demonstra-se no “Creo que si, es igual”. Não existiu a construção do repertório compartilhado para esta aula e sim a imposição de um repertório individual, o da Espanha, mas ainda assim o aluno questionou a resposta e prevaleceu a sua realidade, pelo menos para ele.

Cabe destacar o “nosotros” e o “aquí”: nós na Espanha, aqui no Brasil; discutimos o que está incluindo esse “nós” e o que está desconsiderando esse “aquí”. Discutimos, neste momento, o fato de estar o Brasil dentro de uma região unificada através do Mercosul, e questionamos qual é a percepção do aluno enquanto cidadão sobre o seu significado; como professores, fomentaremos a criação de uma identidade regional mercosulina no imaginário de nossa comunidade, da mesma forma que a Europa fomenta a identidade da União Europeia? Consideramos a importância de “situar” as aulas de espanhol no Brasil, para o Brasil, do Brasil, e consideramos ser relevante discutir com os professores de espanhol em serviço e em formação a representação que tem o espanhol da América Latina para eles e qual o lugar que ocupa dentro das nossas aulas. O espanhol pode ir além de ser uma língua veicular para tornar-se uma língua de integração regional (OCEM, 2006).

Para isso, e dentro de uma visão social da aprendizagem, o aprendiz deixa de ser uma figura passiva no processo e passa a ter um posicionamento decisivo para o desenvolvimento de suas competências, da mesma forma que o professor, ao usar metodologias ativas, que centralizam o protagonismo no aluno, transforma-se em mediador do seu conhecimento e facilitador do processo (KERSCH; MARQUES, 2016). A interação proporciona oportunidades para os aprendizes produzirem, criarem

e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo. Entendemos que as atividades de repetição também tem seu potencial pedagógico no processo de aprendizagem, no entanto, a interação -seja através de negociações, de diálogos ou discussões- promove o compartilhamento de conhecimento e experiências entre os aprendizes que a repetição isolada não proporciona, o que cria um mais ambiente propício para a aquisição e desenvolvimento de uma LA. Acreditamos que esse posicionamento mais ativo pode acontecer também como consequência dos empecilhos que geram oportunidades de negociação de suas mensagens, pois entendemos que a aprendizagem pode em maior medida - e de fato se da - a partir das dificuldades comunicativas (CÂNDIDO JÚNIOR, 2004).

Segundo Cândido Júnior, essas oportunidades de negociação seriam “esforços feitos pelos falantes no sentido de compreender e de serem compreendidos”. Neste caso, as dificuldades são silenciadas através do fornecimento da única resposta certa, sem questionar, por exemplo, o fato de que existem diversas possibilidades de respostas corretas. Vemos, por sua vez, nesta resposta da professora, que, quando perguntada em relação ao vocabulário (que corresponderia a terceira sequência IRA), ela afirma que o léxico apresentado na unidade corresponde a “insultos” tal vez, sem considerar que dependendo do contexto da sua aplicação e do seu uso pragmático nem todas são insultos. Esse “esforço” dos falantes de compreender e serem compreendidos foi truncado por uma resposta predeterminada e concebida como única e certa sob o critério de uma única visão:

***Prof:** -Bueno, entonces sí. Y “pinchadiscos” son los que ponen los discos en la radio. Miren que aquí dice que la mayoría de estas palabras son informales y, de hecho, son insultos más o menos fuertes. Entonces, vamos a ver: “aguafiestas”, son insultos, entonces podéis ir pensando qué es un “aguafiestas” [...]*

Note-se ainda que, no terceiro turno da sequência IRA, o professor tem a oportunidade de avaliar a resposta do aluno, sendo essa ação o índice que revela aos participantes, de maneira inequívoca, que a informação solicitada no turno de iniciação já estava disponível por quem a solicitou. Assim, não se tratava de uma pergunta qualquer, como aquelas que encontraríamos em uma situação real de comunicação na conversa cotidiana, e sim de uma ação preliminar, que só seria levada a cabo plenamente no turno em terceira posição, de avaliação. Com efeito, tal pergunta não se justificaria na conversa cotidiana, pois seria artificial, o que por sua

vez poderíamos dizer, ainda se tratando de duas línguas próximas, não daria lugar à intercompreensão nem à negociação de significados intrínsecos nas informações.

Evidencia-se, além disso, a “não” existência de interação entre os falantes que participam da troca, é uma interação bilateral: de um lado o professor e do outro o aluno (um aluno por turno), em um vaivém de pergunta-resposta-confirmação (afirmativa ou negativa). O seguinte esquema poderia ilustrar a interação apresentada:

Esquema 3 – Interação Professor-Aluno na sequência IRA.



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a representação no esquema anterior, discutimos dentro da sequência IRA a posição do professor em relação aos seus alunos. Percebe-se, no evento 1, além do conteúdo da interação, a extensão das intervenções da professora em termos de quantidade. Pode-se observar que as intervenções da professora são muito mais extensas em relação às intervenções dos estudantes. A própria presença de trechos mais amplos na sua fala e suas intervenções mais frequentes que a dos alunos pode ser um indicador do seu protagonismo no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, da ausência de protagonismo e autonomia do aluno.

Vemos que, ainda que havendo interação, o objetivo principal que é dar possibilidade ao aprendiz de construir seu conhecimento, fica muitas vezes prejudicada pela invisibilidade do aluno no processo ao utilizar outras metodologias - ou simplesmente adotar aquelas propostas pelo livro didático - e evitar outras abordagens mais propícias para o ensino de uma LA próxima da L1 do aluno, em um contexto brasileiro que fala português como LM e aprende espanhol como LA.

A conjuntura que deriva da sequência IRA fornece ao professor uma ferramenta que lhe permite apresentar informações e testá-las, mas, principalmente, de controle social dos alunos, isto é, controle direto e absoluto de tudo o que acontece em sala de aula, uma vez que a correção, ao estabelecer-se um *status* superior de conhecimento daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade absoluta para todos os efeitos práticos, independente do contexto para o qual está sendo apresentada a informação ou independentemente de que existam outras respostas corretas.

Em outras palavras, a interação de sala de aula, marcada por recorrência de sequências IRA, pode muito bem ter por objetivo apresentar, testar e transmitir informações e padrões de comportamento, atividades orientadas para fins que dificilmente parecem resultar na formação de cidadãos participativos e críticos. Discutimos isso e discordamos também da imposição de uma única variante linguística, neste caso o espanhol peninsular (da Espanha), como mostra o seguinte trecho das linhas 03 e 04 do Evento 1:

De las palabras que hay aquí yo les iré diciendo las que usamos y las que no usamos porque, a veces, el libro pone unas que no usamos en España [...].

Em primeiro lugar, o professor assume o papel de único dono do saber e única fonte de respostas certas. Isso se evidencia no “eu (yo) informarei quais usamos e quais não”; em segundo lugar, entende-se que a única variante do espanhol plausível de ser usada/ensinada na América Latina é a ibérica. Acreditamos que os alunos se caracterizam como sujeitos singulares (não apenas como objetos depositários de conhecimento), pertencentes a uma comunidade específica, frutos de uma identidade e das suas relações na sociedade. Podemos afirmar, então, que nem o material didático nem o professor são donos de todo o saber em instrução e teorias. A “história única” sobre um espanhol puro, legítimo, culto, padrão, colonizador, do império implicaria uma única história também sobre os seus usos, desprestigiando outras variantes linguísticas e colocando-as na “invisibilidade”, como é o caso dos países que, sim, têm flanelinhas nas ruas. Entendemos que as sequências de fala dentro do padrão IRA propiciam a geração desse tipo de estereótipos pelo fato de que o feedback

da avaliação considera como único critério e autoridade, neste caso, a variante do professor, sem oportunizar a discussão, como é possível verificar no Evento 2:

Evento 2

Alumno 2: *¿un pintor?*

Prof.: *Vamos a ver, aquí tenemos otro problema, Tinta para nosotros es, es [...] lo que se usa en las plumas para escribir, aquella tinta negra, ¿sabes? Lo que usamos para escribir...*

Alumno 3: *¿es la 4?*

Alumno 4: *Sí.*

Alumno 2: *¿gasta mucha tinta?*

Alumno 3: *¿Pintor de mala “cualida”? Es la siete, então..*

Prof.: *- “NO” (enfático).*

Alumno 3: *¿Qué sería entonces?*

Prof.: *- Ahora os va a quedar más claro [...]*

Alumno 3: *¿Es la 10, entonces? “Oficinista de mala calidad”*

Prof.: *- Muy bieeen, aquel que “chupatinta” [...] Por supuesto que no lo usamos solamente en oficinistas [...] o sea, no seas “chupatintas” no hagas todo eso bien hecho, o sea, esa gente que no sabe hacer nada más que eso [...] Es muy parecido al “lameculos”, ¿sí?*

Alumno 2: *ta, y “tinta” ¿acá cómo se dice?*

Alumno 5: *“pintura”*

Alumno 2: *“pintura”. OK*

Alumno 5: *¿y qué es estar quemado? Yo he escuchado esta palabra en un video, decía “ya estaba quemado”...*

Prof.: *Pues, eso. Estar quemado en España es estar cansado con tu trabajo, es decir, tú ya no tienes ganas, ¿vale? Estar desgastado o sobrecargado, desanimado...*

Alumno 5: *Ahhh... bueno, yo pensé que sería como en portugués, mostrar quien es, se entregar para los otros...*

Prof.: *No, no es eso...*

Alumno 2: *Bueno, pero fijate que en São Paulo yo no conocía así... No significa O mesmo.*

Na aula observada, seguindo o livro didático, identificamos o modelo mais convencional de interação- IRA. As principais interações presentes no contexto observado foram marcadas pela iniciação da professora nos turnos de fala, seguidas das respostas dos alunos, que são avaliadas pela professora regente. As interações partem do ensino de uma estrutura lexical (derivação de palavras), que é apresentada de forma não contextualizada, através de alguns exemplos. Com o intuito de os alunos descobrirem o significado do léxico e praticarem esta estrutura, diversas perguntas são feitas pela professora, contudo, as perguntas elaboradas já contêm respostas previamente estabelecidas, tendo em vista que, em sua maioria, são perguntas

verificadoras da compreensão da estrutura gramatical ou do vocabulário apresentado, como apresenta este excerto do Evento 2, das linhas 2-7:

Prof.: *Vamos a ver, aquí tenemos otro problema, Tinta para nosotros es, es [...] lo que se usa en las plumas para escribir, aquella tinta negra, ¿sabes? Lo que usamos para escribir...*

Alumno 3: *¿es la 4?*

Alumno 4: *Sí.*

Alumno 2: *¿gasta mucha tinta?*

Alumno 3: *¿Pintor de mala “cualida”? Es la siete, então..*

Prof.: *- “NO” (enfático).*

Alumno 3: *¿Qué sería entonces?*

No que diz respeito à negociação, estas linhas apresentam uma interação unilateral, não existindo trocas. A aprendizagem coletiva deriva em práticas que refletem tanto a procura de sucesso nos diversos projetos empreendidos assim como também as relações sociais que os acompanham (WENGER, 2001), portanto, tais práticas são atributo constituinte de um tipo de comunidade criada pela intenção contínua de se obter um repertório compartilhado. No modelo interacional analisado, não houve trocas nem construção conjunta, percebe-se que os alunos não interagiram entre si, só ficaram aguardando a resposta afirmativa ou negativa. A docente limitou a resposta a sim ou não. Entendemos que, quando os valores e convenções dentro da sala de aula ganham espaço, ajudam a influenciar essas relações e a criar uma cultura forte, assim, a base cultural estabelecida exerce um papel fundamental para o sucesso ou fracasso das estratégias implementadas na aula.

Neste sentido, Almeida Filho e Barbirato (2000) corroboram que também as atividades trabalhadas em sala de aula podem beneficiar ou não, incentivar ou não a negociação. Pode se observar a importância, então, de que as atividades desenvolvidas no ensino/aprendizagem de uma língua próxima sejam projetadas e elaboradas dentro de “cenários” específicos com o propósito de fornecer produções advindas da criatividade e espontaneidade dos alunos, tal como citamos antes, componente fundamental para analisarmos a existência de intercompreensão entre diferentes campos de conhecimento e intercompreensão dos luso falantes que aprendem espanhol LA (VALERO, 2008). Por sua vez, as interações sociais trabalhadas por meio da improvisação e negociação dos sentidos em dupla ou grupos

são implementadas na sala de aula a partir de um contexto, uma situação concreta fornecida pelo professor.

No que diz respeito à intercompreensão entre ambas as línguas, português e espanhol, Doyé (2005, p. 13) afirma que toda didática para a intercompreensão aponta para uma direção: a observação clara das necessidades dos aprendizes. O fato de “observar” é entendido para este estudo no sentido de perceber que os alunos possuem um arcabouço considerável de conhecimento prévio que pode ser explorado, e não deveria ser ignorado ou silenciado. Consequentemente, a tarefa do professor consiste em fazer com que seus alunos se conscientizem sobre tal conhecimento e possibilitar o seu uso. Isto é, desenvolvendo atividades que facilitem seu uso, perceber e valorizar as coincidências lexicais e não apresentar tal compreensão como negativa ou como um empecilho no processo (portunhol). Observemos o evento 3:

Evento 3:

Alumno 5: *¿y qué es estar quemado? Yo he escuchado esta palabra en un video, decía “ya estaba quemado”...*

Prof.: *Pues, eso. Estar quemado en España es estar cansado con tu trabajo, es decir, tú ya no tienes ganas, ¿vale? Estar desgastado o sobrecargado, desanimado...*

Alumno 5: *Ahhh... bueno, yo pensé que sería como en portugués, mostrar quien es, se entregar para los otros...*

Prof.: *entregarSE (correção da professora). No, no es eso [...]*

Neste caso, a dúvida e o interesse partiu do aluno questionando sobre um termo específico, mais concretamente uma expressão idiomática, “estar quemado”. Na sequência, a professora responde o significado, novamente destacando que “na Espanha” significa estar esgotado ou cansado do seu trabalho. Este exemplo concreto pareceria ser uma transferência negativa da LM para a LA, pois o aluno destaca que “no português” “estar quemado” significa se mostrar realmente ou apresentar perante os outros características que não poderiam se expor, ao que a professora responde com uma negativa e também estar atrasado. Existiu a tentativa por parte do aluno de estabelecer uma negociação de significado, porém não teve sucesso.

Baseado no sistema gramatical prévio, os aprendizes estabelecerão hipóteses sobre a estrutura gramatical e as formas utilizadas em uma fala. No caso de línguas familiares ou próximas, afirma Doyé (2005), conseguirão assumir que a estrutura gramatical utilizada corresponde, em alguma medida, à estrutura gramatical

previamente adquirida. Neste caso, a professora respondeu que não existe tal correspondência. De acordo com o Dicionário Panhispánico de Dudas o verbo “quemarse” significa “expor alguém” ou “se expor” em países da América como Argentina, Uruguay, México, Chile, Colombia, Paraguay etc. Portanto, existiu concordância entre o português e o espanhol, concordância lexical e pragmática em relação ao uso da expressão em contexto, porém a professora afirmou o contrário, desde a sua visão de que o espanhol da Espanha e sua variante é a única versão possível dentro desta sala de aula.

A função do professor na intercompreensão é fazer com que seus aprendizes se conscientizem em relação às semelhanças gramaticais entre ambas as línguas, no entanto isto é possível quando observamos as necessidades específicas dos aprendizes e situamos nossa aula dentro de um contexto sócio-histórico (WENGER, 2001). Situando este momento observado no contexto específico do sul do Brasil e a sua afinidade linguística, geográfica e social com o espanhol latino, seria possível entender o acontecido como uma vantagem favorável e benéfica para o desenvolvimento da LA, uma prática pura de uma didática intercompreensiva.

Este conhecimento, que pode ser compreendido pelos alunos lusófonos, consiste também na identificação do contexto no qual a interação ou acontece para elaborar hipóteses ou propostas de significado. Por exemplo, ao ouvir a expressão no vídeo, o aluno realizará uma associação com outras falas similares que tenha ouvido antes (na LA ou na sua própria língua), ou ao ouvir uma conversa poderá deduzir pela entoação ou pelo estresse dos interlocutores se é uma festa ou uma briga. A função do professor será a de orientar também em direção ao reconhecimento de diferentes funções pragmáticas em uma língua diferente: expressões de convicção, probabilidade ou intenção. O aluno utilizará o seu conhecimento pragmático prévio na sua cultura para compreender e estabelecer relações com o da nova cultura, situação que entre o português brasileiro e o espanhol da América do Sul tem muito potencial, se optarmos por uma didática intercompreensiva, o que não aconteceu no caso em análise.

Igualmente, destacamos que o conhecimento prévio é individual e variável de um aluno para outro, portanto não seria útil partirmos do pressuposto de que todos os alunos possuem tal bagagem, porém seria muito útil conscientizá-los sobre a

existência de tais domínios (DOYÉ, 2005) do conhecimento nos quais podem ir à procura de pistas na recepção e compreensão de mensagens.

Durante a aula, a professora inicia uma conversa sobre os Mouros (árabes). A unidade apresentada no livro didático mostrou uma imagem sobre Granada, o que permitiu que ela abordasse o assunto dos árabes e seus hábitos e história. A sequência de interação começa e se estende como um monólogo, com algumas (muito poucas) interrupções dos alunos, durante quase trinta e cinco minutos. O assunto parece prender a atenção dos alunos, já que a professora demonstra um amplo conhecimento enciclopédico sobre a história de Espanha e sua cultura, porém percebe-se, novamente, o protagonismo único do professor na organização através da sequência IRA. Neste caso, poderíamos dizer que a sequência de interação foi quase unilateral, sem intervenção de outros interlocutores, além da professora.

Cabe destacar aqui que professores levam para a sala de aula sua própria identidade, isto é, ensinam com base no que aprenderam no seu programa de formação de professores e na forma como eles mesmos foram ensinados. Ao observarmos professores em ação o que mais temos a chance de ver são as suas personalidades e como eles tem apreendido. Foi “aprendendo” que eles aprenderam sobre a sua prática atual. O que mais impressiona nas minhas observações é que eles incorporam partes de si mesmos em seu ensino e, igualmente, os alunos. A aprendizagem é sempre e em toda parte filtrada através de identidades; alunos e professores trazem ela para a sala de aula. Para ilustrar, observamos as interações da professora nesta primeira aula observada, como afirmam Pahl e Rowsell (2012): “Quando falamos, somos”: neste caso, a ideia do que é uma sala de aula transparece nos dados, um lugar onde o professor é o protagonista e quem expõe o conhecimento, provavelmente, fruto da formação que este professor recebeu. A noção de língua: ela se aprende a partir da sua estrutura e do que a normativa considera certo ou errado, dentro de uma variante única, a peninsular. Os participantes: são aqueles que ouvem e absorvem conhecimento. A interação: é unilateral, professor-aluno.

A linguagem foi usada para construir uma identidade dentro dessa comunidade de prática. A conversa depende de identidades, também em sala de aula. Quando falamos, reproduzimos nossa identidade na prática. Ou seja, a identidade é apoiada na prática social cotidiana, a professora se baseou na sua leitura de mundo, na sua

bagagem cultural e na sua concepção de aprendizagem. Como afirmam Pahl e Rowsell (2012):

as práticas dos professores em sala de aula são práticas sociais baseadas em identidades. Elas são mediados pelas identidades de professor e aluno. O que é o currículo quando pensado com essa visão? O currículo precisa ser um espaço onde múltiplas identidades estejam presentes (PAHL; ROWSELL, 2012, p. 106, tradução nossa).

Evento 4:

minuto 00:05

Profesora: *Es una visión un poco diferente la que los árabes tenían. Para ellos la limpieza y el cuidado era algo básico y, yo creo que eso ellos lo pasaron en la arquitectura. Porque ellos tenían [...] el amor de ellos por el agua no era solo por el agua en sí, era porque era algo que iba y venía, corría [...] para la limpieza, con todo, entonces, nosotros tenemos, en España han quedado muchas cosas de los árabes [...]*

Alumno 1: claro, claro...

Prof. *Muchísimas, en el vocabulario... ellos eran excelentes médicos, cosa que después vino la edad media y desapareció. Ellos eran matemáticos, buenísimos, entonces tenían una serie de cosas que después fueron desapareciendo... porque ellos se tuvieron que ir, perdieron Granada, lo último que ellos hicieron fue perder Granada ... existe el barrio donde vivían los gitanos, que vivían en tipo casas, el Albaicín, o algo así, no me acuerdo. Ellos vivían en casas y había muchos que vivían en casas dentro de cuevas eso les mantenía en el invierno fresquitos... en el invierno, calientes y en el verano, fresquitos. Y ese es el barrio típico, típico de los turistas, porque hoy ahí, prácticamente, ya no hay casas, pero hay muchos bares, restaurantes, los tablados de flamenco están allá.*

Alumno 2: *Profesora, y los gitanos, porque yo me quedo siempre con dudas, ¿son un pueblo o sería un término para designar a alguien que gira por el mundo?*

Prof.: *Es raza gitana, es la raza gitana, sí, sí ... tu puedes tener una connotación, depende, una connotación así: Ay, te parece a un gitano! Cuando viajas mucho, pero gitano, gitano es una raza. Bueno, en España vivieron mucho, pero ellos son de Rumania... Ellos vivieron por todo el mundo, es muy gracioso, pero en España ellos agarraron su lugar, por el clima, por todo [...] en el sur de España. Entonces, qué pasa, los que llegaron ... hoy se conoce mucho a los gitanos por el baile, por el flamenco y tal... Pensar que ellos eran un pueblo que poco sabían escribir y un pueblo extremadamente extrovertido y muy pasional, entonces ¿qué tenían ellos para representar eso? el baile, la música ... si veis el baile de ellos, el flamenco, y la música , ellos representan, ellos no están simplemente bailando, ellos no están simplemente tocando, ellos están representando...*

*Ahí, hay muchos tipos de flamenco... pero saben aquel cantao, el lamento... ah ah hahah (professora canta) a veces te dan ganas de.... Es desesperante porque ellos se comunicaban así, con lamentos [...]
minuto 34:24*

Segundo Barbirato (2005), nas interações em que predomina o modelo IRA (iniciação – resposta – avaliação), há poucas oportunidades para os aprendizes testarem a competência produtiva, sendo que as oportunidades de interação disponíveis se restringem a responder às perguntas formuladas pelo professor. Diante de tais informações, questionamos, neste trabalho, quais atividades poderiam ser mais relevantes ao processo de aprendizagem de uma LA próxima (espanhol) da L1 dos seus aprendizes (português).

Ao falarmos dos insumos oferecidos em sala de aula, é necessário falar sobre variação linguística e o ensino de línguas, salientando a polêmica e debatida “norma culta” ou, no caso das línguas adicionais, a variante mais prestigiada. No caso do espanhol LA, podemos fazer referência ao fato de existir uma tendência nos livros didáticos a prestigiar uma única variante - o espanhol peninsular - já que, sendo as editoras, na grande maioria, espanholas (como é o caso da Editora do livro usado pela escola), prestigiam unicamente o espanhol de Espanha. Sobre isso, Villa e Del Valle (2008) dizem que

[...] a língua não só tem valor simbólico para a comunidade, mas também valor material: a língua é um recurso, especialmente para algumas agências que tiram proveito da sua expansão. E os idealizadores da promoção linguística no Brasil são muito conscientes do seu valor [...] (Villa e Del Valle , 2008, p 28)

Afirmam os autores que existe uma união entre língua e negócio no intuito de aumentar a promoção linguística que torna-se para Espanha uma fonte de riqueza associada à indústria do ensino da língua (cursos, venda de livros, diplomas), e contribuindo, é claro, à empresa editorial.

É possível dizer que, embora muito se tenha avançado naquilo que se refere à integração linguística e a ouvir todas as vozes, isso não impede pensar, aos estudantes e também aos professores, que o espanhol com prestígio é o da Espanha. Não importa de onde você seja ou a variante que você fale, a manifestação nessa língua terá que ser em espanhol Ibérico, como expressam as seguintes frases transcritas da fala da professora, presentes no Evento 4: “En España vivieron mucho

tiempo”, “De las palabras que hay aquí yo les iré diciendo las que usamos y las que no usamos porque a veces el libro pone unas que no usamos en España”. Essa imposição, torna-se uma espécie contemporânea de imperialismo linguístico. Tratando-se do espanhol, temos que falar com “seseo” e “vosotros” (formas típicas da Espanha) porque é mais peninsular e mais europeu e, portanto, mais culto.

A análise dessa aula baseada no livro, e da totalidade do livro didático, evidencia a escolha de uma única versão, a peninsular (principalmente a de Madrid e Barcelona), assim como as escolhas da professora em sala de aula. No ensino de línguas, muitos materiais se valem de códigos fixos, preestabelecidos como “certos”, mas isto não implica a existência de uma única variante linguística. A propagação em si de uma variante considerada mais prestigiosa dentro da mesma língua responde a questões políticas de poder e não linguísticas. Acreditamos que tais conceitos resultam de vital importância à hora de negociar significados e compor o conhecimento mútuo dentro de uma comunidade de prática.

Verificamos que em todo o livro não aparecem imagens, nem referências, ou referentes, da América Latina e sua cultura, o continente aparece invisível nesta obra. Além da pág. 69, onde aparece o mapa da América do Sul, a página 85 -atividade 4 onde são citadas Evita Perón, Frida Kalho, Império Argentina e Laura Esquivel, também são citados entre os autores Juan Rulfo e Carlos Fuentes, não existem - nas suas 224 páginas - menções sobre outras vozes culturais dentro da mesma língua, além das espanholas. O livro didático também pode ser um grande difusor e veiculador de estereótipos linguísticos: na página 28, encontramos uma notícia relacionada ao “acento argentino” (sotaque argentino), porém destaca-se nela o fato de um locutor de rádio ter sido demitido de uma rádio em Madri por causa do seu sotaque diferente do espanhol (ANEXO B).

Percebem-se, dentro das seções culturais, menções à cultura japonesa, para exemplificar, ao falar sobre ritos (p. 79) e da Coreia, Índia e Tailândia (p. 90). A Cultura de nenhum país da América Latina foi citada. Tomlinson e Masuhara (2013) propõem uma diferença conceitual entre conhecimento cultural e “conscientização cultural”. Para esses autores, obter informações sobre diferentes culturas, além dos âmbitos nacionais e locais, não é o suficiente para exercer uma cidadania global que, ao nosso, ver, se faz necessária em uma aula de LA. Na aula observada, evidencia-se a utilização de uma versão única do espanhol que pretende salvaguardar um status de

“língua-cultura mãe”, pura e privilegiada, perante outros países nos quais o espanhol também é língua oficial. Discutimos o fato de ser, esta variante escolhida, a do espanhol da Espanha, menos próxima dos aprendizes do sul do Brasil e, portanto, mais distante da sua LM. Entendemos, por sua vez, que existe a intercompreensão do conhecimento cultural, domínio em que o estudante faz uso do seu conhecimento cultural e das relações de sua cultura com a da LA. Ele reorganizará nomes e lugares e inferirá dados sobre uma cultura específica (DOYÉ, 2005), acreditamos que da mais familiar. Nesse exercício, o aluno poderá elaborar falsas generalizações e até gerar estereótipos em relação a algum assunto, porém, mesmo assim, as informações serão um bom guia de orientação inicial. O professor realizará uma função dupla, como afirma Doyé (2005): por um lado ele estimulará o aluno para utilizar o conhecimento prévio, por outro, procurará evitar os estereótipos e falsas generalizações para promover a compreensão profunda.

Podemos concluir, portanto, que, neste material, e como extensão dele, nas aulas, a professora optou pela não inserção de outras variantes do espanhol além do peninsular. No que tange ao ensino e aprendizagem de língua adicional, para esta pesquisa, acreditamos que seja perfeitamente possível executar um programa de línguas sem ter que recorrer a uma norma única, já que acreditamos que pode ser questionável manter fórmulas de planejamento de programas de ensino de línguas em torno de uma só norma. Por um outro lado, cabe destacar que, pelos dados observados, a interação mediante o padrão IRA não pareceu favorecer o trabalho colaborativo, nem a negociação de significado para a construção de um repertório compartilhado. No que diz respeito à intercompreensão, houve indícios de que existiu a intercompreensão nesta primeira etapa do estudo, no entanto não houve aquisição de competências intercompreensivas pedagogicamente aplicáveis e convincentes. Não foram propiciadas formas para tentar o ensino intercompreensivo amplamente. Quanto a ajudar seus aprendizes a adquirir competências intercompreensivas, talvez outras condições teriam facilitado o processo.

Na próxima seção, analisaremos a interação que aconteceu, na mesma turma, mediante a aplicação de outras atividades, desenvolvidas desde uma perspectiva social de aprendizagem, resultado de uma intervenção da pesquisadora, envolvendo negociação de significado no contexto da prática social.

4.2 MOMENTO II DA PESQUISA: A NEGOCIAÇÃO DO SIGNIFICADO NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PRÁTICA SOCIAL

Tanto a concepção de aprendizagem social quanto a de intercompreensão linguística, em línguas próximas, envolvem aprender interagindo através de fronteiras fluídas entre ambas as línguas e está pautada pelo compromisso conjunto dos estudantes na criação dos sentidos e de um repertório mútuo. Dentro de uma sociedade a cada dia mais atrelada às questões mercadológicas e globalizantes, inclusive no ambiente editorial, gera-se, muitas vezes, o desinteresse dos alunos nas atividades já que abordam contextos distantes de sua realidade. Gostaríamos apenas de reafirmar que os resultados do uso de um material didático dependem da intencionalidade que orienta sua elaboração, mas também da abordagem através da qual ele é incorporado às aulas.

Nessa perspectiva, realizamos uma intervenção na turma observada durante uma aula de quatro horas e meia. Assim, as atividades foram planejadas com o objetivo de apresentar sempre uma intenção comunicativa e, a partir da sua realização, dentro de cenários específicos (VALERO, 2008) poder observar a negociação do significado, a construção conjunta e, ao mesmo tempo, o engajamento do aluno na regulação da aprendizagem significativa da língua. Desse modo, a partir de interações realizadas em contexto de sala de aula, é possível retratar situações sociais verossímeis e, assim, avaliar não só as competências linguísticas dos aprendizes, como também o grau de adequação às convenções sociais da língua alvo e o grau de intercompreensão entre as línguas.

O conteúdo determinado pela programação envolvia o assunto da Cortesia (lição 3.2), sendo seu objetivo principal a compreensão dos contextos pragmáticos dentro dos quais o aprendiz poderia utilizar diversas expressões de cortesia, assim como também mostrar exemplos de cortesia em outras culturas. A proposta da pesquisadora foi a de substituir o livro didático por outras atividades, pensadas, especificamente, para propiciar a negociação e a interação entre os participantes pois partimos do pressuposto de que para que exista construção colaborativa do saber é necessário o desenvolvimento de um trabalho específico, isto é, sair dos “padrões” mais tradicionais de uma aula expositiva, em direção a um modelo de sala de aula que apresente trabalho colaborativo. Para isso, foi necessário elaborar atividades concretas.

Para esse fim, foram levadas à sala de aula dois tipos de atividades: a primeira, uma folha com situações concretas e contextualizadas que o aluno deveria, individualmente, analisar e elaborar a resposta que considerasse mais adequada (ANEXO C), a partir de sua percepção e conhecimento de língua que tinha. O desenvolvimento dessa tarefa foi feita com a turma em um grande grupo, sem colaboração entre os alunos. Foi desenvolvida pela professora titular, sem intervenção da pesquisadora, que manteve sua participação como observadora fora do campo de visão dos alunos.

Ficha 1 - individual.

<p>TAREA 1-</p> <p>Elabora individualmente una lista con las expresiones que acompañarían la entrega de los regalos en las situaciones señaladas.</p> <p>¿Qué dirías ante la entrega de regalos en.¿?:</p> <p>Una boda: El nacimiento de un bebé: Un regalo de empresa: Un cumpleaños: Una invitación a comer: Una visita al hospital:</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a segunda atividade (Ficha 2), a turma foi dividida em grupos de três integrantes, que foram distribuídos dentro do sala de aula dando espaço para que cada grupo discutisse e trabalhasse sem atrapalhar o funcionamento dos grupos vizinhos. As fichas para a atividade foram entregues com a orientação de que, juntos, os três participantes encontrassem respostas pertinentes para as situações propostas nos enunciados, sem intervenção da professora (a pedido da pesquisadora). Foi especificado que a professora circularia entre os grupos para dirimir eventuais dúvidas concretas em relação à gramática ou às estruturas utilizadas, porém eles deveriam negociar e, levando em consideração o contexto em cada caso, elaborar respostas sem avaliação positiva ou negativa da professora. A negociação de cada grupo foi gravada separadamente e transcrita.

Ficha 2 – grupal.

TAREA 7-

Llegas a la parada del ómnibus, está llena de gente. Discútelo con tus compañeros.

A: ¿Qué dices?

.....

.....

Fonte: Elaborada pela autora.

Como o objetivo deste estudo é observar o fenômeno da intercompreensão linguística na negociação de significados, escolhemos eventos que pudessem evidenciar nesse contexto da comunidade de prática como as alternativas de interações coletivas na formulação de hipótese na negociação podem ser relevantes ao processo de construção do conhecimento.

No caso de línguas próximas como o português e o espanhol, e considerando a existência da intercompreensão linguística, não só dos aspectos gramaticais, mas também de aspectos culturais, cabe ao professor criar situações de interação em sala de aula que se aproximem da realidade social de modo a que os alunos adquiram habilidades suficientes que possam ser posteriormente transferidas para um contexto de comunicação real. Segundo Valero (2008), as interações sociais podem acontecer em contexto de instrução formal a partir da improvisação em torno de “cenários”. É importante sublinhar, então, que os dados resultantes para esta análise foram gerados a partir da aplicação de atividades planejadas e aplicadas numa aula na turma observada. Elas foram desenvolvidas, projetadas e elaboradas dentro de “cenários” (marcos, contextos comunicativos preestabelecidos) específicos, com o propósito de fornecer para nossa análise produções advindas da espontaneidade das trocas e falas dos alunos, tal como citamos antes, componente fundamental para analisarmos a negociação de significados para a criação do repertório comum e identificar a existência (ou não) da intercompreensão entre ambas as línguas. As interações foram observadas, no que diz respeito à intercompreensão, a partir dos critérios de intercompreensão classificados por Doyé (2005). Por sua vez, as interações sociais trabalhadas por meio da improvisação e negociação dos sentidos coletivamente foram implementadas na sala de aula a partir de um contexto, uma situação concreta fornecida pelo professor (em fichas), isto é, atividades situadas e inseridas em um contexto comunicacional específico e predeterminado. Nesse caso, a participação e

negociação dos participantes foram analisadas partindo da teoria de aprendizagem social em comunidades de prática (WENGER, 2001).

A primeira atividade, individual, foi entregue a cada aluno, que deveria responder por escrito e devolver ao professor. Apresentamos algumas respostas dos alunos transcritas.

Tarea: Llegas a la parada del ómnibus, está llena de gente.
A: ¿Qué dices?
Alumno 2: No diría nada, no creo que tenga que saludar a nadie.

Neste caso, o aprendiz responde, a partir do seu ponto de vista individual, qual seria a resposta mais adequada. Escolhemos a resposta do mesmo aluno que, na atividade 2 (no grupo), questionou o fato de que um carioca cumprimentaria os outros, pelo fato de ser “carioca”, identificamos, então, o fato de que o contexto social, sim, influencia a decisão do nosso aluno ao realizar tarefas em LA, ainda que resguardadas suas limitações.

Na segunda parte, coletiva, as atividades foram desenvolvidas em grupos de, no máximo, três alunos, suas interações foram gravadas e transcritas. A intervenção do professor consistiu em dirimir as dúvidas que surgissem durante a atividade, fornecer respostas (solicitadas pelo aluno, se necessário). As respostas possíveis deveriam ser discutidas e construídas dentro dos grupos pelos alunos. Como aponta Valero (2008), os cenários permitem que o aluno, ao ser ele mesmo (não uma personagem em jogo de papéis) que planeje a situação, utilize estratégias comunicativas (paráfrase, compensação, reformulação), escolha opções, resolva problemas e tensões comunicativas reais, tome decisões imediatas e se esforce ao máximo na sua produção linguística. Acreditamos, também, que a construção social desse conhecimento seja propícia para o aproveitamento das vantagens da intercompreensão.

O primeiro contexto, entregue em fichas aos grupos, propunha aos alunos um contexto em uma parada de ônibus, eles deveriam decidir o que diriam e de que maneira, Vale destacar que nem a professora nem a atividade apresentaram estruturas para serem usadas nem amostras de língua a serem seguidas.

Evento 5:

GRUPO 1:

Alumno 1: *En la parada de un ómnibus yo saludo a la persona, por ejemplo si cojo el oNibus todos los días y es el mismo “motorista” todos los días, mismo porque es una persona conocida, la ve todos los días [...]*

Alumno 2: *Bueno, tu porque ES carioca [...] (risadas) yo saludo solo si CONHEÇO a la persona, si no CONHEÇO a nadie [...]*

Alumno 1: *(interrompendo) si no “CONOZCO”*

Alumno 2: *Ah, sí [...] Si no CONOZCO a nadie, no saludo.*

Alumno 3: *Yo sin problema, si conozco, saludo. Pero si no conozco, no. Llego y saludo a todos, algo como: “hola”, para todos como una forma de “respeCto” [...]*

“respeCto”? (solicita confirmação dos colegas)

Alumno 2: *Sí, ¿no?*

Alumno 1: *No, creo que no [...]*

¿Es RespeCto o respeto? (dirigindo-se à professora)

Prof: *- No, no... Es RESPETO. Sin “c”.*

Alumno 1: *Vale, gracias. (retomando a atividade) Saludo a todos por respeto [...] Creo que en ciudades más pequeñas es más común [...] que mismo que no conoces las personas haya un hábito de saludar. Bueno la 2 [...] yo soy el lector (risadas) [...]*

No evento anterior, na linha 05 e 06, vemos os estudantes lançarem mão da LM. Quando existem lacunas ou dificuldades de se expressar na LA, se valem da intercompreensão (gramatical e cultural) entre as línguas como uma solução na instância de negociação do significado na LA - e como estratégia - que pudesse propiciar uma vantagem na aprendizagem. Não foi dada instrução prévia sobre que estruturas ou formas de tratamento (formal ou informal) deveriam ser utilizadas, nem na atividade individual nem nas atividades grupais. Também não existiu intervenção da professora nas decisões dos alunos, além do fornecimento de esclarecimentos sobre as dúvidas concretas que surgiram no processo de construção do repertório. Ao mesmo tempo, a atividade fomentou interações e relacionamentos baseados no respeito mútuo e na confiança. Os alunos se mostraram encorajados, à disposição para compartilhar ideias, expor a própria “ignorância”, levantar questões difíceis e ouvir com atenção os seus colegas, o que é característica fundamental de uma CoP (WENGER, 2001), como apresenta este trecho:

Alumno 1: *¿Es RespeCto o respeto? (dirigindo-se à professora)*

Prof: *- No, no... Es RESPETO. Sin “c”.*

Alumno 1: *Vale, gracias. (retomando a atividade) Saludo a todos por respeto [...] Creo que en ciudades más pequeñas es más común [...] que mismo que no conoces las personas haya un hábito de saludar. Bueno la 2 [...] yo soy el lector (risadas) [...]*

As dúvidas surgiram, vieram à tona, a partir de uma necessidade específica para a comunicação. Essas foram relevantes e oportunamente respondidas pela professora, que teve o papel de mediadora e não de simples avaliadora, como vimos nas sequências IRA. Por outro lado, o seu protagonismo diminuiu em relação às aulas anteriormente observadas, no entanto suas intervenções foram solicitadas pelos aprendizes e mais relevantes na construção e reconstrução de sentidos. Percebeu-se a existência de outros objetivos, além da avaliação, nas intervenções da professora, como apresenta o evento seguinte.

Evento 6:

Prof: *¿Qué tal por aquí? (interrompe a professora)*

Alumno 1: *TranquiLLO.*

Prof: *¿TranQUILlo? (correção)*

Alumno 1: *Es que hay siempre una posición de conoces o no conoces muy bien la persona (explica)*

Prof: *Bueno, para mi está claro [...]*

Alumno 1: *(interrompendo a fala da professora) por ejemplo, cuándo no conoces [...] yo, por ejemplo, utilizo siempre “por favor” para empezar una petición, una, una [...]*

Prof: *¿un diálogo?*

Alumno 1: *No, no [...]*

Prof: *Ah.. una PETICIÓN, para PEDIR algo*

Alumno 1: *Sí...*

Prof: *aha...*

Alumno 1: *sea para agarrar la sal o para ayudar para cargar paquetes , ahora [...] ahí digo “AYÚDAME”*

Prof: *Muy bien, todo eso lo vais anotando para dárselo a “ELLA” (referendo-se a pesquisadora sentada ao fundo da sala), aunque se está grabando lo vais a escribir [...] ¿Vale? Escríbelo para entregar a la profesora [...] Y después vamos a hablar de ese “por favor” cuándo no conocemos a alguien y cómo cuando conocemos no lo necesitamos [...] Vamos a pensar en ese “poor favor”, por qué nos acercamos a la otra persona con un por favor para pedirle algo [...] (professora se afasta e continua circulando pela sala)*

No evento 6, a professora aproxima-se do grupo, sem interromper a negociação que está acontecendo. Entre as linhas 18-20, ela explica que haverá, depois da atividade, uma explicação em relação ao “por favor” e o seu uso. Segundo Doyé (2005), toda didática para a intercompreensão aponta em uma direção: a observação

clara do professor das necessidades dos seus aprendizes. Nesse caso existiu a necessidade dos alunos de auxílio e explicação da professora. No que diz respeito à gramática, optou-se por uma explicação após finalizar a atividade, dessa forma não foi interrompida a discussão e o trabalho conjunto (linhas 16-21).

Prof: *Muy bien, todo eso lo vais anotando para dárselo a “ELLA” (referendo-se a pesquisadora sentada ao fundo da sala), aunque se está grabando lo vais a escribir [...] ¿Vale? Escríbelo para entregar a la profesora[...] Y después vamos a hablar de ese “por favor” cuándo no conocemos a alguien y cómo cuando conocemos no lo necesitamos [...] Vamos a pensar en ese “pooor favor”, por qué nos acercamos a la otra persona con un por favor para pedirle algo [...] (professora se afasta e continua circulando pela sala)*

A correção aconteceu de forma coletiva e colaborativa, quando a professora esteve próxima para auxiliar. A professora foi consultada, no entanto também existiu a consulta permanente aos colegas. Percebe-se que não existe o constrangimento que se evidenciou na análise anterior, no modelo IRA, quando o professor avalia o aluno individualmente. Wegner (2001) afirma que, dentro das comunidades de prática, destacam-se componentes como as sensibilidades afinadas, as compreensões, os supostos subjacentes e as noções partilhadas da realidade, assim como também os papéis determinados. Neste caso, percebemos, ao observar as interações dos alunos, que o papel de todos é o de colaboradores participantes, mesmo os estudantes de participação mais periférica colaboraram. Poderíamos afirmar, então, que a descentralização do papel do professor e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem implica mais responsabilidade e maior engajamento. Cabe destacar aqui que a pesquisadora permaneceu fora da visão dos alunos para evitar que parecesse um monitoramento da atividade grupal, os alunos ficaram mais à vontade sem a presença de um estranho orientando a as atividades já que o objetivo seria a produção de respostas negociadas entre os estudantes e sem a intervenção do professor como mostrou o evento 7:

Evento 7:

Alumno 1: *sí, si [...] “4- Decides pedir el salero a una persona en la mesa, ¿cómo se lo pides? (lendo a atividade)*

Yo diría “por favor, el sal” La sal, LA sal (correção conjunta do grupo ao mesmo tempo que o aluno percebe o erro e reformula)

Alumno 3: *“Pásame”?*

Prof: “pásameLA” (correção da professora que está circulando pelos grupos de trabalho)

Alumno 3: Sí, bien [...] “pásamela”

Assim, do ponto de vista de sala de aula, possibilitar o acesso à diversidade textual não é suficiente. Deve existir também acesso à diversidade cultural e sócio-histórica, pois assimilar uma regra gramatical é também o resultado de sua contextualização. Portanto, ainda dentro de molduras comunicativas, é desejável que a interação promova práticas sociais dos alunos considerando “suas” comunidades. Não basta que a LM do aprendiz seja parecida com a LA a ser aprendida, é necessário o engajamento do estudante na discussão e na negociação coletiva do significado para o contexto específico. No caso específico de definir o que dizer ou fazer na parada de ônibus, os alunos se encontravam engajados na situação real de definirem juntos o que seria, de fato, mais adequado naquele contexto e não só a estrutura gramatical utilizada. Eles também discutem como apresenta, o trecho seguinte, o que seria certo ou adequado na sua região, estabelecendo uma comparação com o colega do Rio de Janeiro:

Alumno 1: *En la parada de un ómnibus yo saludo a la persona, por ejemplo si cojo el oNibus todos los días y es el mismo “motorista” todos los días, mismo porque es una persona conocida, la ve todos los días [...]*

Alumno 2: *Bueno, tu porque ES carioca [...] (risadas) yo saludo solo si CONHEÇO a la persona, si no CONHEÇO a nadie [...]*

Alumno 1: *(interrompendo) si no “CONOZCO”*

Alumno 2: *Ah, sí [...] Si no CONOZCO a nadie, no saludo.*

Os participantes encontram-se definindo se seria adequado ou não cumprimentar as pessoas em uma parada de ônibus e como, formal ou informalmente, o que seria dito e como. Existiram, além da preocupação em relação à cortesia e adequação, preocupações com o ensino das estruturas formais, isso se evidenciou na correção do verbo conhecer, feita pelo próprio colega dentro do grupo, sem necessidade de intervenção da professora.

Nesse evento, se evidenciou a formulação e reformulação de respostas por parte dos participantes na procura de um significado que fosse comum a todos. O processo envolveu a discussão, visando à aceitação de significados e valores pelo grupo, e inclusive a comparação entre culturas. Portanto, entendemos que a troca de

opiniões observada dependeu das ferramentas que apresentamos aos alunos – *input* - e da quantidade de situações de interação (social) que lhes proporcionamos no contexto “sala de aula”. Interessa-nos realçar que o fato de trabalhar questões contextualizadas não teve por objetivo esperar que o aluno se comportasse como um nativo, mas que estivesse consciente da importância de certos usos e comportamentos na cultura da língua alvo.

Desse modo, a observação do contexto e do ambiente linguístico, espontâneo e sem intervenções, possui uma importância fundamental para este estudo, para o qual interessa a compreensão dos fenômenos relatados no diário de campo e nas observações. Percebe-se detalhadamente o caminho de negociação através do qual os alunos, situando as atividades em seu contexto social, conseguiram negociar sentidos. Primeiramente, o aluno carioca apresentou sua percepção em relação à situação apresentada e estabeleceu uma resposta possível, para isso lançou mão do seu conhecimento prévio, cultural e social. Num segundo momento, seu colega gaúcho destacou a divergência das suas opiniões, realizando uma reformulação de resposta, porém consultando os demais como registrou esta nota de observação:

Aula 07 - sábado 02 de setembro (N.O): durante a negociação, os estudantes demonstraram seu interesse na opinião dos colegas [...] Após a primeira resposta do colega do Rio, um integrante do grupo questionou sua resposta e expressou sua opinião [...] Percebemos, através de olhares e expressões físicas, assim como nas risadas descontraídas, as tentativas do aluno de reformular a resposta, no entanto sempre procurando a aceitação do grupo, ainda que de forma não verbal [...] ao finalizar, volta-se à sua folha e continua elaborando a resposta que, finalmente, escreve com a aprovação do grupo [...].

Como afirma Wenger (2001), as possibilidades de participação trazem à baila a cultura de cada participante e transformam aquela em uma experiência vivida. O compromisso mútuo e o engajamento na prática comum a todos também propiciam a troca de pontos de vista e do que o autor chama de “parcialidade”, isto é, cada um enxerga o mundo desde a sua experiência e bagagem pessoal. Na construção de um repertório compartilhado pela CoP intervêm outros fatores, além dos linguísticos. No caso dessa aula, e observando a afinidade cultural entre o Rio Grande do Sul e os países rioplatenses (Argentina, Uruguai), o participante carioca (do Rio de Janeiro) apresenta uma participação mais distante do que os alunos gaúchos, em relação às

trocas culturais. A mesma situação se repete com o aluno paulista. Portanto, destacamos nesta observação em particular, o fato de que os aprendizes do sul, pelo menos neste estudo, apresentaram mais proximidade das estruturas (lexicais e pragmáticas) e demonstraram mais possibilidades de intercompreensão cultural e situacional entre ambas as línguas, como expressa este trecho:

Evento 8:

Prof.: *Pues, eso. Estar quemado en España es estar cansado con tu trabajo, es decir, tú ya no tienes ganas, ¿vale? Estar desgastado o sobrecargado, desanimado...*

Alumno 5: *Ahhh... bueno, yo pensé que sería como en portugués, mostrar quien ES, se entregar para los otros...*

Prof.: *Mostrar quien ERES (correção da professora), mostrar la hilacha. No, no es eso...*

Alumno 2: *Bueno, pero fíjate que en São Paulo yo no conocía así... no diría eso. No significa Q mEsmo que para ustedes*

O participante paulista desconhece a expressão idiomática “estar quemado” devido a que em São Paulo não existe essa coincidência de significado que acontece entre o português gaúcho e o espanhol latino, quando tem o mesmo sentido. Por um lado, o trecho apresenta, como citamos anteriormente, o ponto de vista totalmente “parcial” da professora ao afirmar que o significado válido é unicamente o da Espanha. Nesse exemplo, vale destacar o que Wenger (2001) definiu como “herdar a parcialidade”, referindo as situações em que nosso conhecimento de determinadas práticas vem mediado por outras pessoas, no entanto acabamos, de alguma forma, herdando a parcialidade (ponto de vista não neutro) de quem nos permitiu o acesso periférico a tal conhecimento, neste caso, a ideia de que o espanhol confiável e puro é o da Espanha.

Destacamos aqui que o professor, como mediador ativo do conhecimento, e os seus pontos de vista em sala de aula podem incluir ou excluir, e podem ser determinantes das noções do nosso aprendiz em relação à língua, por exemplo, ao não contemplar a coincidência léxica e pragmática, muito favorável para o processo, desta aula pelo fato de que ela não acontece na Espanha. Por um outro lado, percebemos a estreita relação entre o português gaúcho e o espanhol latino-americano, o que não aconteceu, pelo menos com a mesma intensidade nesta amostra, entre o português carioca ou paulista e o espanhol, isto nos leva, mais uma

vez, a discutir até que ponto é possível trabalharmos com uma didática igual para as diferentes regiões do Brasil. Enquanto o aluno gaúcho entendeu perfeitamente o uso, significado e sentido da expressão, ao que Doyé (2005) denomina intercompreensão pragmática, o aluno paulista não só desconheceu a expressão como também interpretou de outra forma, equivocada.

Prof.: *Bueno, como os había dicho antes, significa otra cosa para nosotros...*

Alumno2: *llegué pensar que poderia ser “caliente, algo sexual, ¿sabes?*

Prof.: *No, noooo [...] nada de eso... (risadas)*

O emprego do adjetivo sugere interesse sexual pela interpretação do estudante. Desde a sua variante do português (paulista) “caliente” é um adjetivo próximo a “queimar” que, para além de traduzir o adjetivo “quente”, da língua portuguesa, também pode se referir a algo ou alguém “que produce un deseo sexual fuerte” em espanhol, mas não neste caso (Diccionario Panhispánico de Dudas, 2010). Portanto, ao afirmar que “poderia ser caliente, algo sexual” houve uma inferência errônea advinda do conhecimento prévio na LM, ainda que exista essa conotação também no espanhol, neste contexto, não é aplicável.

Evento 9

Alumno 3: *yo diría meLHor “podrías ayudarme” si es alguien que no conozco [...] pero, en verdad, no pediría ayuda a nadie que no conozco*

Alumno 1: *no LE pediría (corregindo o colega) [...] pero ¿Por qué?*

Alumno 3: *Es que nosotros no somos de hablar mucho con las personas... que no conoces, eso*

Alumno 1: *¿en la calle?*

Alumno 3: *en ningún lugar... (risadas) No confío. No hablaría para ayudarme...*

Alumno 2: *mmm... yo sí, aquí, sí... ¿no?*

Alumno 1: *Sí, en Río también..*

Prof: *¿Qué tal por aquí? (interrompe a professora)*

Alumno 1: *TranquiLLo.*

Prof: *¿TranQUllo? (correção)*

Este trecho apresenta a negociação no grupo para a atividade proposta sobre como pedir ajuda para alguém desconhecido na rua. Alguns participantes colocaram o uso do condicional, outros do imperativo. No entanto, após discutir em relação a

como seria feita a petição, o aluno paulista apresenta o fato de que “ele nunca pediria ajuda para ninguém”. Nesse sentido, o capital cultural, afirma Bourdieu (1998), envolve a formação de um aprendiz capaz de participar criticamente no mundo, apto e preparado para o enfrentamento da diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em LA, consciência cultural sobre o outro. Este exemplo apresenta, na utilização do pronome “nosotros” para referir aos paulistas e do “aquí” para referir ao Sul do Brasil, um mal-entendido cuja procedência é cultural e não linguística.

O conhecimento adquirido em sala de aula visa a levar à construção individual e, ao mesmo tempo, compartilhada e coletiva dos sentidos. Para que a negociação aconteça, como já salientamos, são necessários alguns mecanismos de atuação por parte do professor e dos estudantes. As tentativas de construção na nova língua também podem ser inicialmente infrutíferas. Seria desejável, então, por parte do docente, a realização de trabalhos em grupo para promover a interação; esses trabalhos, normalmente, funcionam como estímulo recíproco, propiciando a discussão e troca de informações. Nessa troca, também estão incluídos os fatores culturais, como apresentou o exemplo do evento 2. O aluno pode pensar que aprender uma língua seja adquirir novas palavras e frases e precisa dar-se conta de que está adquirindo, ao mesmo tempo, um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe, com a possibilidade real de ampliar sua ação no mundo, já que os fatores extralinguísticos também compõem os fatores determinantes de adequação. Para um paulista, não é “adequado” pedir ajuda para alguém que não conhece, é impensável, já para os estudantes gaúchos pareceria ser uma situação adequada e lógica.

Retomamos, aqui, a pergunta feita anteriormente neste estudo: como é que essas construções do repertório compartilhado se constituem?. Garcez (2006) afirma que a experiência é constituída, em grande medida, pelas ações que os membros de cada grupo social executam ao usarem a linguagem enquanto interação face a face. Assim, faz mesmo sentido falar de construções em sala de aula como algo que pertence a uma realidade concreta para os participantes das ações nesse contexto sócio-histórico particular. Na comunidade estudada, e mesmo sendo heterogênea em relação à procedência dos participantes (um aluno paulista, um carioca e os gaúchos), o que implica significados diferentes, se impôs a confirmação de que os falantes gaúchos desta amostra tenderam a aplicar seu conhecimento da língua materna, na

formulação de hipóteses na língua adicional, propiciando, após o debate, o estabelecimento de um repertório compartilhado pelos membros da CoP.

Enfatizamos a ideia de que, na formação dessa CoP, as redes de participação e construção de conhecimento se instauraram em função não só dos diferentes papéis sociais dentro do grupo, mas também de sua procedência. Por isso, na comunidade em estudo, localizada em Porto Alegre- Rio Grande do Sul, confirmamos a relevância do fator afinidade linguística, mas também do fator proximidade geográfica com países hispanofalantes. Os participantes privilegiaram as formas em espanhol similares ao português gaúcho que, ao mesmo tempo, apresentaram coincidências maiores com o espanhol do que as paulistanas ou cariocas. Chamou a atenção, então, o fato de que as hipóteses geradas por estudantes de cidades mais distantes, tornaram suas inferências baseadas no seu conhecimento prévio também mais distantes do espanhol. Por tudo isso, pensamos que se, em tese, a intercompreensão aplicada pelos gaúchos, em contraste com a realizada pelos cariocas e paulistas, obteve maior sucesso nas coincidências entre ambas as línguas, isso constitui um traço saliente que deve ser considerado para que se fortaleçam os laços entre o ensino do espanhol no sul e a realidade social na qual acontece.

O repertório de uma comunidade inclui não só estruturas formais, mas também rotinas, palavras, instrumentos, maneiras de fazer, relatos, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos produzidos na comunidade e que formam parte da sua prática (WENGER, 2001, p. 110). Nesse processo, a construção dos sentidos se vincula à interpretação que as pessoas têm de si e dos outros, de modo a adaptar esses sentidos conforme os contextos e circunstâncias em que vivem. Além disso, os sentidos construídos na aula podem ser compartilhados, retransmitidos para outros contextos e transformados por meio de um processo contínuo de (re)interpretação, já que podem envolver uma pluralidade de participantes. Portanto, consideramos que os sentidos na aula de língua adicional não podem ser trabalhados isolados do seu contexto social e sem considerar os seus participantes e suas bagagens linguísticas prévias.

Com o propósito de responder à primeira pergunta de pesquisa: qual é a função da língua materna quando se está aprendendo uma língua próxima?, retomamos, brevemente, que nesse exercício de utilizar a sua bagagem da LM, o aprendiz poderá elaborar falsas generalizações e até gerar estereótipos em relação a algum assunto,

porém e mesmo assim, as informações serão um bom guia de orientação inicial no caminho da significação. Portanto, sim, poderiam existir dentro dos processos complexos das práticas intercompreensivas alguns efeitos não completamente certos, porém acreditamos que toda prática intercompreensiva desenvolvida em âmbito formal de aprendizagem de LA deverá ser mediada e facilitada pelo professor. O professor facilitador realizará uma função dupla, por um lado, ele estimulará o aluno para utilizar o conhecimento prévio, por outro, procurará evitar os estereótipos e falsas generalizações para promover a compreensão profunda.

No que diz respeito à pergunta feita no início deste estudo em relação a se é possível identificar a compreensão natural do português nas “tentativas de construção” do repertório linguístico compartilhado, entendemos que existiu, em todas as tentativas, a presença constante da LM do aprendiz como fonte ativa de hipótese, seu conhecimento prévio, na observação geral de todos os dados, permitiu mais acertos do que erros, principalmente, o português do sul em relação ao espanhol da América Latina.

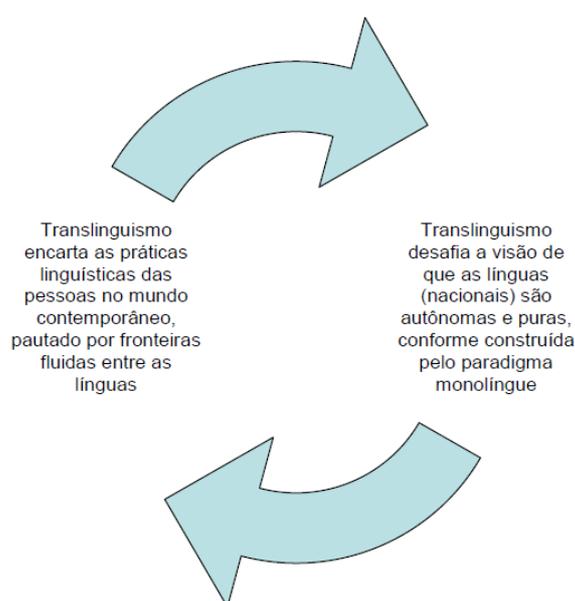
Nessa perspectiva, em face aos dados gerados, acreditamos que é possível entender essa transição presente como um complemento favorável e transitório e não como interlíngua, isto é, a transferência advinda da LM, o português, não se constitui como um terceiro sistema linguístico entre ambas as línguas.

O conceito monolíngue estabelece a primazia das formas e das estruturas linguísticas para a aprendizagem. Os sistemas linguísticos são separados de seus contextos sociais, de suas funções como ferramentas de interação, de seu potencial para a significação, de seu uso, o que parece ser o mais importante para a maioria dos aprendizes. Esta concepção, na sala de aula, resulta na política de única resposta correta, de voz singular e de autoridade, como mostraram os dados da primeira parte da observação.

Num olhar mais amplo sobre o “portunhol”, entre aspas, produzido em sala de aula, entendemos que aprender está associado a um processo de adição, ou seja, as regras da gramática e vocabulário de uma língua adicional podem ser “adicionados” em uma sucessão de estágios, até que a língua seja apreendida por inteiro. Para isso, as fronteiras entre línguas necessitam ser fluídas, e diversos tipos de translíngua ocorrem - principalmente entre duas línguas próximas- e mesmo na sala de aula (ZOLIN-VESZ, 2014). Uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas próximas

proporciona, portanto, construir uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é criar sentidos, e as hipóteses advindas do português são bem-vindas, entendendo que a sua estadia é transitória e faz parte do processo. Em vez da resposta correta e a voz singular, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno se desenvolva. Nessa acepção, para concluir, apresentamos um esquema que ilustra a diferença entre uma concepção monolíngue em sala de aula e uma concepção translíngue:

Figura 1 – translanguagem



Fonte: Zolin-Vesz (2015)

Em síntese, acreditamos que não se pretende formar uma terceira língua entre ambos os sistemas (interlíngua) e sim compensar - mediante diferentes estratégias e em diferentes etapas do processo de aprendizagem - lacunas existentes na nova língua. Entendemos que é na negociação de significados -realizada socialmente- que surge um repertório linguístico que poderíamos chamar de *transição (grifo meu)*, próprio da comunidade de prática, construído e reconstruído pelos seus participantes, até adquirir todos os recursos na língua alvo, isto é, uma transferência que poderíamos cunhar, pelo seu caráter não permanente, como “*transferência transitória*” (grifo meu). Tendo ela duas características fundamentais: primeiro, o seu caráter social já que ela surge da negociação de significados para compor um repertório linguístico de

transição e, segundo, o fato de não ser permanente, isto é, o seu caráter transitório, ela permanece até os participantes chegarem a uma conclusão sobre do significado.

A transferência parece não se caracterizar, nestes casos, como efetiva. O termo “transferência transitória” é próprio do âmbito jurídico e foi cunhado como linguístico neste estudo já que a necessidade comunicativa na nova língua é circunstancial, não permanente e, no entanto, a transposição é frequente. A transposição muda de etapas e intensidade; os “empréstimos” integram a nova língua alvo e, posteriormente, se desvinculam naturalmente já que deixa de existir a situação ambígua de comunicação emergencial para a que foram chamados que culmina no fim da negociação. A transferência transitória e o repertório de transição são precários, eles pretendem atender necessidades linguísticas circunstanciais ou excepcionais: o aprendiz volta a sua fonte de hipótese e a sua fonte natural de referência: sua língua materna e seu contexto social, como apresenta o exemplo:

O trecho seguinte foi extraído da transcrição da aula, ele denota a presença marcante da LM. Vejamos o exemplo extraído de uma interação da aula:

Alumno 1: “Siempre me olvido de tocar la **campaniña** cuando llego. Voy a quedar ligado”

Alumno 2: ¿lo qué?

Alumno 1: ah si , ¿no me ACUERDO de tocarLA? Faltó el pronombre...

Alumno 2: no, es que no es *campaniña*, creo...

Alumno 1: ¿y qué es?, ¿cómo es?

Alumno 2: la “tilda”... ¿o tilde? (solicitando correção da professora)

Prof.: “el TIMBRE” Tocas el timbre. Eso.

Este exemplo denota duas dificuldades por parte do aluno: uma na construção da primeira frase e outra no uso de uma expressão idiomática. A expressão em português "ficar ligado" corresponde à expressão em espanhol "estar atento", no entanto, traduzida literalmente resulta: "quedar ligado", o que provoca o mal entendido comunicativo. Desconhecendo –ou não dominando temporalmente- a forma usual na língua alvo, o aprendiz lança mão da sua LM para resolver a dificuldade e transfere - de forma transitória- um termo de residência temporal (emergencial) em seu repertório linguístico através da tradução literal, uma estratégia de compensação. Destacamos que o repertório pragmático, incluindo expressões idiomáticas em contexto constituem conteúdo específico do nível B2 ou superior (MCER, 2012). Este aluno de nível C1 está apropriando-se de novos conceitos que até então desconhecia.

Na primeira frase ainda, nota-se em primeiro lugar, o uso do pronome reflexivo em primeira pessoa “me”, o aluno reconhece (ainda que inconscientemente) que é um verbo reflexivo: “olvidarse” e não “olvidar”. Em segundo lugar, também se observa a utilização correta da preposição “a” na perífrase de futuro. Destacamos, então, a palavra “*campaniña*”, em espanhol: timbre, e em português: “campainha” o que levou o estudante, perante a lacuna e a falta de léxico concreto para “timbre”, a substituí-la pelo seu equivalente na LM. Porém, ao fazê-lo demonstrou o seu domínio na formação do diminutivo na LA e de alguma bagagem lexical prévia já que refere-se ao substantivo “campana” em espanhol para formar “campaniña” e não “campainha”. Portanto, não foi um erro aleatório e de “mistura entre ambas as línguas.

Acreditamos que nesse caso da transferência lexical, “*campaniña*” da língua materna vem à tona como hipótese possível de significado, produto do conhecimento prévio do aprendiz. O seu significado é construído e, posteriormente, se desvincula naturalmente já que deixa de existir a situação ambígua de comunicação emergencial para a que foi trazida e culmina no fim da negociação. Sai a hipótese “*campaniña*” que é substituída por “tilde” o “tilde” (tentativas de construção dos alunos) até chegarem a “timbre” (a palavra certa para campainha) e a lacuna desaparece. Entendemos, que esses casos, dentro da sala de aula, não constituem a temida interlíngua e não os associamos ao risco de perda em ambas as línguas, portanto, não anula o papel positivo da língua materna do nosso aprendiz no processo.

Vejamos mais um exemplo:

Alumno 2: No adelanta ir al gimnasio y comer después.

Alumno 3: la verdad es que no (risadas)

Alumno 2: no adelanta, mismo...

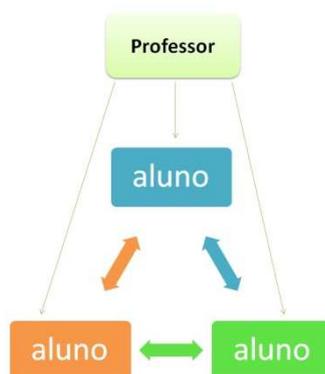
Alumno 4: no SIRVE de nada

Novamente, a presença da língua materna como recurso *emergencial* (grifo meu) perante o vácuo lexical na LA. “*No adelanta*”, é a tradução do português “não adianta”, seu significado real em espanhol é “de nada serve”, ainda que os alunos não chegassem à expressão concreta na língua alvo, suas tentativas de construção demonstraram a presença do português auxiliando nas hipóteses, até que finalmente chegaram à possibilidade mais aproximada. A negociação não partiu do “zero”, o aluno brasileiro não parte do zero, seu conhecimento prévio auxilia na transferência, ainda que esta seja temporal e não constituinte de uma interlíngua.

Destacamos, o fato de que mesmo dentro de uma dinâmica de tentativas, acertos e erros, houve resultados positivos no processo. Neste caso atribuímos estes resultados à intercompreensão, neste caso lexical e situacional (DOYÉ, 2005) existente entre ambas as línguas. A análise das práticas intercompreensivas empregadas pelos estudantes como estratégia para facilitar práticas linguísticas e de construção de um repertório comum para esta CoP indicam caminhos tanto de construção e desconstrução de significados da língua espanhola nas falas, construídos socialmente, dando primazia ao que se interpreta. Como observa Doyé (2005), a intercompreensão possibilita que os significados nas línguas adicionais sejam incessantemente reconstruídos. Isso contribui para as discussões referentes a outra pergunta que norteou este estudo: É possível compreender essa transição presente como um complemento favorável e transitório e não como interlíngua?

O seguinte esquema poderia ilustrar a interação apresentada na intervenção:

Esquema 3 – Interação dentro da sequência de uma prática social na CoP



Fonte: Elaborado pela autora

Na aula analisada, evidencia-se a existência de interação entre os falantes que participam da troca; Trata-se de uma interação multilateral: entre os alunos e de todos eles com o professor, em um vaivém de informações com um fim comum, construir o conhecimento, um conhecimento que seja significativo para os membros daquela comunidade. Percebeu-se também o engajamento do aluno e o interesse nas informações relevantes, o que não se percebeu com a mesma intensidade na aula em que predominou o modelo IRA.

Evidenciou-se que, nas mesmas atividades desenvolvidas na segunda parte (em grupos), a interação de pares de aprendizes, produzindo a língua e não somente

utilizando a mesma para buscar insumo compreensível, levou a melhores resultados na tarefa e a uma experiência discursiva e social (WENGER, 2001), mais rica devido à possibilidade que os aprendizes tiveram de identificar e resolver problemas de compreensão conjuntamente alcançando um conhecimento através da colaboração que individualmente não seria possível. Como afirma Swain (1985), o aprendiz precisa, além de compreender seu interlocutor, fazer-se entender por aquele tendo que ajustar sua produção para que isso ocorra. Concordamos, além disso, em que a aprendizagem pode acontecer sempre que os aprendizes têm a oportunidade de estruturar sua produção na interação com seus interlocutores, o que modifica o olhar sobre a própria tarefa e modifica a produção.

No que diz respeito à constituição de uma comunidade de prática nessa turma, observamos que a interação dos estudantes dentro da comunidade e a sua interpretação aconteceu a partir de um acordo prévio entre os participantes, de uma lógica comunicativa estabelecida dentro da comunidade de prática que permitiu reconhecer a intencionalidade da fala dos outros e a estrutura utilizada como repertório conjunto, isso foi, ao nosso ver, muito além do que reconhecer o significado das palavras ditas e, sim, definir um significado determinado pelos próprios membros da comunidade. No exemplo a seguir, os aprendizes tentam definir qual seria o significado da palavra “aguafiestas” em espanhol para esta CoP:

Alumno 4: *yo creo que es el que te arruina la fiesta, ¿no?*

Prof: *-Ahora sí. Si a ti te dicen que eres un “aguafiestas” no es que sea en una fiesta determinada es siempre.*

Alumno 3: *Ah, sí sí.*

Prof: *-Por ejemplo, yo no voy con ese tipo es un “aguafiestas” [...] Es decir, el que en todas las fiestas que le invitan alguna cosa hace. Puede ser que se emborrache [...]*

Alumno 3: *O pelea con alguien [...]*

Prof: *-¡Exactamente!*

Existiu a preocupação em ouvir as hipóteses do colega com a finalidade de aceitar ou não, ou reformular o dito em um acordo tácito entre os participantes de chegarem a uma definição coletiva, porém prevalece a correção da professora. É no momento da negociação de significado que os participantes entram em contato e se influenciam mutuamente. Inclusive a existência de convergência de sentidos, como enfatiza Wenger (2001), indica o grau de conexão e de participação, já que, para que

exista convergência, deve existir engajamento dos participantes com o compromisso comum na comunidade.

Acreditamos que este grupo de espanhol C1.4 é uma comunidade de prática, no entanto defendemos que o tipo de atividades propostas e as metodologias adotadas para dar andamento aos objetivos podem favorecer ou não a construção coletiva e a participação dos aprendizes. Muitas falas possíveis foram truncadas e silenciadas pela professora quando avalia (terceira sequência do padrão IRA), não negamos que existiu aprendizagem, mas talvez outra forma de interação teria propiciado, nesta primeira observação, outros resultados e outras negociações, como apresenta este exemplo da aula 1:

Alumno 2: *¿gasta mucha tinta?*

Alumno 3: *Pintor de mala “cualida”? Es la siete, então*

Prof: - *No (enfático).*

Sobre uma comunidade de prática, afirma Wenger (2001) que, à medida que as pessoas se dedicam a um empreendimento conjunto acabam por desenvolver uma prática comum, maneiras determinadas de trabalhar e de se relacionar entre si, que permitem que atinjam os seus objetivos comuns. Nesta segunda aula, percebemos não só o engajamento dos alunos na atividade, mas também o empreendimento dos alunos como grupo de atingir o seu objetivo, ou seja, aprender espanhol. Novamente, percebe-se o engajamento na construção do repertório daquela comunidade. Nos exemplos citados pelos alunos, encontramos, mais uma vez, as referências específicas (quando existem lacunas no espanhol) em concordância com o português gaúcho, por exemplo: “não ter uma louça pra lavar” ou querer “aparecer”.

Evento 10:

Prof: - *No, bueno, este [...] El “hazmereir” es el 7, es fuerte, eh [...] El “hazmereir” lo podemos usar para una persona que es un payaso, todos se rien de él, no porque es muy divertido y sí porque es muy idiota, de verdad. Puede que lo usemos también cuando alguien va vestido con una ropa muy ridícula [...]*

Alumno 4: *Ahhh...*

Alumno 5: *mmm... es el que quiere aparecer?*

Prof: - *Es el que quiere provocar la risa de los otros [...]*

Alumno 5: *Acá hay un hombre (é interrompido pela profesora)*

Prof: - *Ridículo, tu vas a hacer el ridículo [...]*

Alumno 5: *Ridículo... “pavão”*

Prof: - Aquí se dice “pabón”? (referindo a uma palavra em espanhol que significa bobão)

Alumno 6: Es que quiere “aparecer” que se quiere “mostrar” [...] y el ridículo, yo creo que no sabe que es ridículo [...]

Prof:- él no sabe, él no sabe (concordando)

Alumno 6: El “correvedile” yo no sé qué es [...]

Prof:- “corre, ve y dile” son tres cosas juntas, es el “chismoso”

Alumno 2: Em português é uma pessoa que não tem o que fazer, uma pessoa que não tem uma louça pra lavar, entendeu? (risadas)

Observe-se em mais este exemplo de negociação entre os membros e a contribuição advinda da experiência pessoal do aluno. Entendemos que assimilar uma regra gramatical é uma questão de contextualização, dentro de molduras comunicativas. Seria desejável que a interação promovesse práticas sociais dos alunos considerando “suas” comunidades e “seus” interesses. Não basta que a LM do aprendiz seja parecida com a LA a ser aprendida. É necessário o engajamento do estudante na discussão e na negociação coletiva sobre o contexto específico. Nesse caso, em primeiro lugar, o aluno do Rio de Janeiro destaca que ele não utiliza muito o imperativo nas suas falas, imediatamente, o colega gaúcho o questiona, afirmando que no sul, sim, é utilizado, e muito. Percebe-se a notoriedade da identidade desta comunidade ao se identificar como “gaúchos”, pertencentes a uma cultura determinada, com seus costumes e valores.

A colaboração na construção do conhecimento gera laços e permite que os membros da CoP se identifiquem como tais (o aluno questiona o seu colega perguntando se um advogado utilizaria estas estruturas, daquela forma: “tú como advogado”). Em relação a essa identidade criada dentro do grupo, no âmbito das línguas, encontramos também a comparação social como o fator que se refere à inclinação de agir como o fazem os outros, a adaptar-se e a observar os outros para saber como agir em uma situação social determinada na nova língua, por exemplo, a pergunta final: “Então posso dizer como exemplo de um juiz?” indica a inclinação a agir, em espanhol, como a maioria do grupo determinar, como a maioria agiria nesse caso.

A formação de consciência de identidade social dentro da comunidade entende-se como o ajuste intercultural recíproco das partes que intervêm em uma conversação, levando em consideração as perspectivas de ambos interlocutores na troca. Enfatizamos também o fato de que os falantes dispõem de múltiplas identidades culturais dentro dessa comunidade e revelam o equilíbrio de uma transição entre

papéis diferentes, o que permite a convivência entre tradições culturais diversas; e o que é produto de complexos cruzamentos e misturas culturais, como mostra o evento 11.

Evento 11:

Alumno 1: *Es que nosotros no utilizamos mucho el imperativo... casi nunca*

Alumno 2: *Ah, nosotros sí [...] el tiempo todo*

Alumno 3: *Sí, fala... entra...fecha*

Alumno 1: *pero en español algo como “hazlo” no se usaría directo, yo tampoco lo usaría. Otro ejemplo, tú como abogado, ¿no utilizas el imperativo?*

Alumno 3: *Bueno... sí, pero no tanto.*

Alumno 1: *¿no tanto?*

Alumno 3: *más el juez, el juez, sí. El abogado no tanto...*

Alumno 1: *¿y el juez utiliza cuándo?*

Alumno 3: *cuando una de las partes no para de hablar [...]*

Alumno 1: *¿ah, sí? ¿Utiliza, es normal?*

Alumno 3: *a veces, no siempre*

Alumno 1: *pero cuando expide una orden para “prender” pode usar [...]*

Alumno 3: *“PUEDE” (correção)*

Alumno 1: *“puede usar”*

Alumno 3: *Sí, usa*

Alumno 1: *¿Cómo dice? “Estéa preso” “está preso” ¿cómo puede el juez decir eso?*

Alumno 3: *Ahora yo me acordé de documentos cuándo hay que hacer alguna cosa, por ejemplo: “intime-se”, “cite-se” Y también en documentos que dice: el juez ordena tal tal tal...*

Alumno 1: *¿Entonces puedo decir como ejemplo de un juez?*

Alumno 2: *ejemplo de imperativo, sí [...]*

Alumno 1: *“juez...mmm...usa con las partes intimadas.” (escrevendo e falando ao grupo o que escreve na ficha)*

Acreditamos que, no que diz respeito à comunidade de prática e embasados na teoria de Wenger (2001), pode-se afirmar que este grupo de LA possui as características de uma CoP: a) um compromisso mútuo assumido entre os membros, b) um empreendimento comum e, c) um “repertório” comum de rotinas, conhecimentos e regras tácitas de conduta.

No que diz respeito à intercompreensão, é nessa perspectiva social que a intercompreensão poderia ser introduzida nas aulas de espanhol LA para falantes de

português brasileiro, levando em consideração os conhecimentos prévios do aprendiz e sua progressão através de maior interatividade, com recursos que motivam a busca do sentido em textos e falas e incitam o aprendiz a descobrir a língua por ele mesmo. Ao aprendiz não é requerido somente que compreenda os textos e falas propostos, mas também as intervenções e argumentações dos outros colegas, desde um ponto de vista estrutural, mas também cultural e pragmático. Portanto, propomos a introduzir a didática intercompreensiva na aprendizagem abordada desde o ponto de vista social.

Com isso, espera-se que o público-alvo da nossa sala de aula possa adquirir o gosto pela aprendizagem não só da gramática de uma língua adicional, mas também de lugares, culturas e línguas diferentes, ao mesmo tempo que usufrua de uma vantagem natural devido à proximidade entre sua língua materna e a língua alvo. No entanto, cabe destacar que não se trata só de facilitar a comunicação entre os participantes para que eles compreendam em espanhol, mas de oferecer também instrução formal ao estudante através de atos pedagógicos. Portanto, o professor intercompreensivo deve também disponibilizar recursos como exercícios de compreensão, informações precisas de gramática e descrições de correspondências (ou não) morfológicas e léxicas entre ambas as línguas.

Finalmente, após a realização da atividade em fichas, e ainda em grupos, distribuimos uma folha de atividades apresentando estruturas e recursos com exemplos extraídos de filmes em espanhol (ANEXO D), a modo de fixar as estruturas e compararmos as decisões tomadas por eles com os exemplos reais extraídos dos filmes. Para cada recurso gramatical apresentado foi selecionado um diálogo de uma cena de um filme apresentando possíveis respostas para situações similares às apresentadas em aula. Esta ficha corresponde à amostra de língua que não foi apresentada previamente e sim em momento posterior à discussão e negociação. Após, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos, foi entregue aos alunos a tarefa final (ANEXO E), já que consideramos a aula como uma unidade temática na qual os alunos adquiriram ferramentas linguísticas para serem aplicadas a novas situações de comunicação. A atividade apresentou um exemplo (em texto e vídeo) sobre os usos do imperativo vinculado às fórmulas de cortesia em espanhol. Como encerramento, os aprendizes aplicaram a novas situações e contextos as estruturas apreendidas previamente.

Na próxima seção colocaremos, a modo de conclusão deste trabalho, algumas percepções sobre os dados analisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisei as interações dentro de uma sala de aula de espanhol LA em Porto Alegre, no Sul do Brasil, com o propósito de buscar compreender como as práticas baseadas na intercompreensão linguística, desenvolvidas dentro de uma comunidade de prática, poderiam contribuir no processo de aprendizagem de uma língua próxima (espanhol) à língua do aprendiz (português).

Nessa busca, lancei mão, primeiramente de estudos sobre a aprendizagem desde uma perspectiva social, contribuindo, assim, para nossa compreensão acerca das diversas maneiras de formar aprendizes críticos e inseridos dentro da sua realidade cultural e sociohistórica. Para tanto, tive como aporte a concepção de Comunidade de Prática, advinda da Teoria de Wenger (2001), segundo a qual a formação de uma comunidade com um compromisso mútuo, engajamento em práticas sociais e laços de identidade e participação poderia ser favorável para a aprendizagem, ou seja, experiências de aprendizagem que deixam de ser individuais para se tornarem experiências compartilhadas pelos participantes. Assim, apresentei uma sala de aula de espanhol LA como uma comunidade de prática constituída, assim como tentei trazer à baila por meio da análise dos dados, as trocas linguísticas que dentro dela aconteceram, caracterizadas como processos interativos e sociais com o propósito de negociar sentidos coletivos e criar um repertório compartilhado.

Em segundo lugar, lancei mão do conceito de línguas próximas de Calvi (1995) para realizar um estudo entre duas línguas que apresentam afinidade linguística, geográfica e histórica: o português e o espanhol. Meu argumento foi, portanto, que usufruir das vantagens da intercompreensão linguística entre duas línguas próximas, conceito advindo da teoria de Doyé (2005), dentro do contexto de uma comunidade de prática, permitiria a negociação de significados de uma forma mais favorável ao próprio processo de aprendizagem de uma língua adicional.

Coloco, na sequência, algumas considerações finais a partir de cada uma das perguntas de pesquisa:

- a) Qual é a função da língua materna quando se está aprendendo uma língua próxima? Ancorei minha argumentação na concepção de capitalização sobre

o que o aluno já sabe, mostrando as lacunas que existem e que precisam ser preenchidas, ativando os componentes de seu conhecimento prévio, entendendo que a língua é um instrumento de prática social, muito além da gramática (LEFFA e IRALA, 2014). Entende-se que é na negociação de significados -realizada socialmente- que surge um repertório *linguístico de transição (grifo meu)*, construído e reconstruído pelos seus participantes, até adquirir todos os recursos na língua alvo, isto é uma transferência que cunhei neste estudo como “*transferência transitória*” (grifo meu). Tendo ela duas características fundamentais: primeiro, o seu caráter social já que ela surge da negociação de significados para compor um repertório linguístico de transição e, segundo, o seu caráter transitório. A transferência transitória e o repertório de transição são precários, eles pretendem atender necessidades linguísticas circunstanciais ou excepcionais: o aprendiz volta a sua fonte de hipótese e a sua fonte natural de referência, sua língua materna. Portanto, nessa perspectiva a mistura entre o português e o espanhol, que se convencionou denominar portunhol, constitui uma prática transitória e emergencial em direção à nova língua.

- b) Como se manifesta a intercompreensão linguística entre ambas as línguas dentro de uma comunidade de prática? Cumpre ressaltar, face o exposto, que os propósitos da intercompreensão, criados primeiramente na Europa, parecem consolidar-se como uma forte tendência no ensino de espanhol no Brasil, ao permitir um ensino focalizado nas necessidades reais do aluno lusófono com concepções que visam fomentar e promover um melhor entendimento entre duas línguas próximas como o português brasileiro e o espanhol. Os dados coletados no sul do Brasil, especificamente na cidade de Porto Alegre, apresentam traços particulares no processo. Foi possível identificar a intercompreensão natural do português nas “tentativas de construção” do repertório linguístico compartilhado. Existiu, em todas as tentativas, a presença constante da LM do aprendiz como fonte ativa de hipótese, seu conhecimento prévio, na observação geral de todos os dados, permitiu mais acertos do que erros, principalmente, o português do sul em relação ao espanhol da América Latina. Assim, convém vincar que mesmo reconhecendo a urgência da aceitação dessas práticas intercompreensivas,

parece ser ainda mais latente a necessidade de reformulação de um conceito de língua que desestabilize o paradigma monolíngue, para pensarmos em um conceito de línguas próximas cujas fronteiras são fluídas em ambas as direções.

- c) Em relação à terceira pergunta de pesquisa: o trabalho colaborativo contribui para promover a criação de um repertório linguístico compartilhado através da negociação do significado? Entendo que a interação multilateral entre os alunos e o professor observada na segunda etapa da pesquisa permitiu construir um conhecimento mais significativo para os membros daquela comunidade, esse vaivém de informações com um fim comum pareceu ser mais produtivo para a construção do repertório. Percebeu-se também o engajamento do aluno e o interesse nas informações relevantes, o que não se percebeu com a mesma intensidade na aula em que predominou o modelo IRA. Nos dados lançados, percebi maior engajamento dos alunos na atividade, no empreendimento e na procura por atingir o seu objetivo no segundo momento. O engajamento na construção do repertório daquela comunidade foi mais intenso e contundente na troca de opiniões e na discussão sobre os significados do que na troca de pergunta-resposta com o professor.

Cabe destacar que, neste processo de aprendizagem de espanhol, questão que introduzi logo na abertura desta dissertação e retomo aqui, para finalizar, existem passos que devemos pular no caso dos aprendizes brasileiros. O conhecimento prévio do aprendiz brasileiro jamais será nulo, ele sempre será um falso iniciante (CALVO-CAPILLA, 2005), um não-zero (LEFFA & IRALA, 2014) portanto é desejável que os professores de ELA, conscientes desses traços particulares, consideremos uma aula baseada em práticas intercompreensivas. Retomo a pergunta da professora participante no início desta pesquisa ao deparar-se com o nosso objeto de estudo: “¿no estaremos incentivando al alumno a hablar “portuñol”?”. Entendo essa preocupação, reconheço por muito tempo ter pensado assim também, no entanto penso não caberem mais dúvidas. Qualquer outra possibilidade de prática linguística que destoasse do paradigma monolíngue era tida pelos professores como desvio e, portanto, como uma prática inaceitável. Ao pensarmos em trocas entre as línguas, a

exemplo do português com o espanhol, este trabalho pretendeu indagar sobre a própria construção desta mistura, e até que ponto suas vantagens são ignoradas.

Neste caminho, certamente, há ainda muito por investigar, principalmente sobre a intercompreensão linguística e como este enfoque poderia ser introduzido em programas de formação de professores de espanhol no Brasil. Contudo, o que me parece ser imediato é a provocação que este trabalho busca promover, ainda entendendo que sua principal limitação esteja no fato de generalizar e considerar toda e qualquer transferência da língua materna como *transferência transitória*. As fronteiras entre as línguas se dissipam, no entanto, como afirma Doyé (2005) o professor terá uma função dupla: por um lado, estimulará o aluno a utilizar o conhecimento prévio, por outro, procurará evitar os estereótipos e falsas generalizações para promover a compreensão profunda da nova língua. Ainda assim, explorar essa familiaridade poderia significar um grande avanço no ensino de espanhol LA. Não encontro outro caminho possível. Culmino, assim, este trabalho com uma frase da minha orientadora, Dorotea Frank Kersh: “Novos tempos, novos letramentos”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Português para estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes, 1995.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?" **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 06-2001.

ANDRADE NETA, N. F. **Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español.** 2010. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=187136>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

BARALO, M. La lengua materna y las lenguas no nativas. In: BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco, 1999. p. 67-80.

_____. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco, 1999.

BARBIRATO, Rita C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BASSI, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 4, n. 12, p. 291-313, 07- 2004.

BOÉSIO, C. P. D. Espanhol e português: proximidade, transferências, erros e correções na flexão do infinitivo. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, Pelotas, 2. **Comunicação ao II FILE.** Pelotas: UCPEL e UFPEL, 2001. p. 165-197.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BONNET VILLALBA, T.K. (1994), "**Reflexiones sobre la Enseñanza del Español en Río Grande do Sul**", ABEH, 4, pp.63-70

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em:

<<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CALVI, M.V. **Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano.** Milano: Guerini, 1995.

_____. Aprendizaje de lenguas afines. 2005. **Revista RedELE**, n. 1. Disponível em: <<http://www.sgci.mec.es/redele>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

CALVO-CAPILLA, M. C. **Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3274/1/2007_MariaCarolinaCalvoCapilla.PDF>. Acesso em: 19 abr. 2015

CALVO-CAPILLA, M. C. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 12., 2009, Brasília. **Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades**. Brasília: UnB, 2009. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>>. Acesso: 15 jul.2015.

DOYÉ, Peter. **Intercomprehension**. Strasbourg: Council of Europe, 2005. Disponível em: <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 12. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FANJUL, A. **Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Clara Luz, 2008.

FESSI, I. Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspectos en español L3. **Revista marcoELE**, n. 19, 2014. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/19/fessi-transferencias_l3.pdf> Acesso em: 02 mar. 2015.

FERNANDES, Ivani Cristina Silveira; STURZA, Eliana Rosa. **A Fronteira como Novo Lugar de Representação do Espanhol no Brasil** (2007). In: Signo & Seña, nº 20. El ReVEL, v. 9, n. 16, 2011 ISSN 1678-8931 234 español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas. FANJÚL, Adrián Pablo e CELADA, María Teresa. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Lingüística, janeiro de 2009

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 07 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

GARCÍA YEBRA, V. **En torno a la traducción**. Madrid: Gredos, 1983.

GIOVANNINI, A. **Profesor en acción**. Madrid: Edelsa, 1996. v. 1.

LADO, R. **Lingüística contrastiva: lenguas y culturas**. Trad. de Joseph A. Fernández. Madrid: Madrid, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014.

_____. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Marília dos Santos (Org.). **A língua estrangeira em sala de aula:** pesquisando o processo e o produto. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

_____. Um estudo qualitativo sobre a transferência na aprendizagem de espanhol por alunos brasileiros. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 277-293, jul./dez. 2015.

LLOPIS GARCÍA, R. La instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas: revisión de ayer para propuestas de hoy. **Revista redELE**, n. 16, jun. 2009. Disponível em: <http://www.todoele.net/teoriabib/Teoria_maint.asp?TeoriaPage=7&IdTeoria=665>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MARCOS MARIN, Francisco. De lenguas y fronteras: el español y el portugués. In: **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)**, v. 17, p. 70-79, 2004. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm>> Acesso em: 22 maio 2016.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño/ O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus Editora, 2008. Colección Orellana.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 25-46.

MOLINA, R. Contribuição da pesquisa-ensino colaborativa: análise de dissertações e teses. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino:** a comunicação escolar na formação do professor. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 15. p. 351-386.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula:** um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

LONG, M. H. **The role of the linguistic environment in second language acquisition**. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), 1996. Handbook of second language acquisition (pp. 413–468). New York: Academic Press

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and education: the new literacy studies in the classroom**. 2nd. ed. London: Sage, 2012.

PARAQUETT, Márcia. Problematizando a aprendizagem de Espanhol no Brasil: materiais didáticos e novas tecnologias. In: SILVA, K. A.; ORTIZ, M. L. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas: Pontes, 2008. p. 60-89.

_____. Da abordagem estruturalista à comunicativa. In: TROUCHE, A.; REIS, L. (Orgs.). **Hispanismo** São Paulo: Campinas, 2000. p. 25-56.

_____. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 46-77.

PERES CARVALHO, J. . **O ensino de espanhol em escolas públicas do Distrito Federal: dez anos após a implantação da Lei 11.161/2005**. In: Cristiano Barros; Elzimar Costa; Janaina Galvão.. (Org.). Dez anos da 'Lei do Espanhol' (2005-2015). 1ed.Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016, v. 1, p. 475-.

PÉREZ DE OBANOS R, G. **Algunas consideraciones sobre la importancia de la práctica de la reflexión contrastiva en los aprendices brasileños: ¿hacia una didáctica específica de E/LE?** 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_25023078/Algunas%20consideraciones.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

REYES, Graciela. **El a, b, c de la pragmática**. Arcor Libros: Madrid, 2008.
RUIZ CAMPILLO, J. P. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. **Revista MarcoELE**, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoele.com/num/5/index.html>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. 1. p. 127-172.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STURZA, E.R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Idéias Linguísticas**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SWAIN, M. **Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development**. In S. Gass & C. Madden (Eds.), 1985. Input in second language acquisition (pp. 235–253), Rowley, MA: Newbury House.

VIEIRA-ABRAHAO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, n. 5, p. 153-159, 2001.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: M. H. Vieira-Abrahamo (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes/ArteLingua, 2004. p. 131-152.

VILLA, L.; DEL VALLE, J. ¡Oye!: língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 45-55, 2008.

VILLALBA, T. K. B. Revisitando la noción de "transferência linguística" en el proceso de aprendizaje de Español por universitarios brasileños. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 7., 2010, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2010. p. 54-60.

WEINRICH, U. **Languages in contact**: findings and problems. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.

_____. **Lenguas en contacto**: descubrimientos y problemas. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1974.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizado, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001. Trad. Genís Sanchez Barberán.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. trad. José Carlos Bruni. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991

ZABALZA, M. A. **Didática da educação**. Rio Tinto: Edições ASA, 2011.

ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (In) visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. (Org.). Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53.2, p. 321-332, 2014.

ANEXO A – PROGRAMAÇÃO

EL VENTILADOR ofrece seis grandes ámbitos para que cada curso haga hincapié en aquellos aspectos en los que necesite profundizar. Cada grupo podrá así diseñar su propia programación y cubrir los temas que más le interesen en función de sus necesidades y objetivos. El manual podrá, de ese modo, adecuarse a los más diversos cursos de conversación, de cultura, de gramática, de español oral o escrito, o a aquellos más generales en los que se combinen varios aspectos. Esos seis grandes ámbitos son:

1. **SABER HABLAR:** material para la conversación.
2. **SABER HACER:** material para la reflexión y la práctica de cuestiones de pragmática.
3. **SABER CULTURA:** material sobre temas culturales.
4. **SABER ENTENDER:** material para el desarrollo de la comprensión audiovisual y lectora.
5. **SABER PALABRAS:** material sobre vocabulario y diferencias de registro.
6. **SABER GRAMÁTICA:** material para la reflexión y la práctica de cuestiones formales.

Cada uno de ellos se compone de cinco sesiones, excepto **SABER GRAMÁTICA**, que contiene ocho, las cuatro primeras dedicadas al uso del Subjuntivo.

UNA PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

A aquellos profesores que deseen seguir un itinerario previamente diseñado, le ofrecemos en las siguientes

Fonte: El Ventilador (CHAMORRO et al., 2006, p. 9)

ANEXO B – UNIDADE 5.1 COMPLETA

5. SABER PALABRAS 			138
<i>Sesión</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Pág.</i>
5.1 Fábrica de palabras	Controlar mecanismos de formación de palabras para aprender vocabulario.	Palabras compuestas para objetos y personas. Derivación mediante prefijos y sufijos	140
5.2 Fauna humana	Aprender palabras y expresiones relacionadas con los animales para hablar de los humanos	Escribir un pequeño informe sobre un tema controvertido. Comparaciones y expresiones coloquiales que contienen nombres de animales. Los toros	146
5.3 Sensaciones	Aprender vocabulario y recursos léxicos para comprender textos literarios	Vocabulario descriptivo en textos literarios referido a los cinco sentidos	152
5.4 Exámenes y trabajos	Mejorar la calidad de la escritura de textos en el discurso académico	Vocabulario más preciso para sustituir verbos de significado general (hacer, tener, haber, poner). Nominalización. Estructuras con pronombres relativos	158
5.5 Taller de prensa	Ampliar conocimientos sobre la prensa española o en español	Lenguaje periodístico. Vocabulario frecuente en cada una de las secciones de un periódico	164
EVALUACIÓN Jugando con las palabras	El juego de la primera sílaba: una manera de recordar el vocabulario aprendido en las sesiones de Saber palabras		169

Fonte: Ventilador (CHAMORRO, LOZANO, RÍOS, ROSALES, RUIZ CAMPILLO, RUIZ, 2006)



Escenario

Fíjate en estas palabras. ¿Qué tienen en común?

lavar	lavado	lavadora
lavadero	lavática	lavatorio

A lo mejor no sabes lo que significan algunas, pero te das cuenta de que tienen una parte común, ¿verdad? Pues esa parte es la raíz sobre la que se forman todas. Lo demás son sufijos. Fijarte en la raíz de algunas palabras puede ayudarte a saber lo que significan.

También tienen algo en común las palabras *lavarajillas* y *lavaplatos* pero, a diferencia de las anteriores, se componen de dos palabras.

En parejas. Escribid una serie de palabras que pertenezcan a una misma familia.

Objetivos

En esta sesión trabajaremos con palabras compuestas y derivadas. Controlar estos mecanismos de formación de palabras (la composición y la derivación) nos permite no solo aprender vocabulario, sino también inferir el significado de muchas palabras cuando las encontramos por primera vez.

Punto clave: con solo lo que encontramos palabras, aprendemos en contextos, lo que no siempre ocurre.

Fábrica de palabras SESIÓN 5.1

1. ¡Cuántos cacharros!

1 Aquí tienes una serie de objetos. Todos son instrumentos, aparatos, recipientes o productos. ¿Sabes para qué sirven? ¿Los tienes en casa?

1. Un alrebotellas
2. Un sacapuntas
3. Un quitasemalte
4. Un portafolios
5. Un quitamanchas
6. Un limpiacristales
7. Un portartratos
8. Un sacacorchos
9. Un cortacésped
10. Un matamoscas

Un alrebotellas es un objeto que sirve para abrir botellas.

LA COMPOSICIÓN DE PALABRAS

Las palabras anteriores se componen de un verbo y un nombre y, por sí solas, describen la función del objeto que designan. Este mecanismo de formación de palabras es tan útil y productivo que muchos de los utensilios y productos que se inventan toman su nombre así, tomándolo de su función: cortapizzas, rascaviejos, Megacuellos, etc.

Art. + (V) + (N)
 un/ni + abre + botellas

1 Ahora, en parejas, deducid la regla de formación de estas palabras fijándoos en el género y en el número del artículo. ¿Hay algunas excepciones?

2 Con la regla anterior y las siguientes palabras e imágenes, a ver cuántas palabras conseguís crear entre toda la clase.

abrir cortar lavar pintar quitar



1 ¿Sabes qué son estas cosas? ¿Para qué sirven? ¿Dónde las puedes encontrar?

salvamanteles
 sacacorchos
 socadiscos
 guardabarros
 parabrisas
 portaequipajes
 rompehielos
 quilanieves
 cascanueces
 quitamiedos
 limpiaparabrisas

Un salvamanteles es una cinta que se pone en la mesa, debajo de las platos o las cazuelas calientes y que sirve para proteger el mantel y la mesa. Las puedes encontrar en...

2 En grupo. Cada alumno elige una de las palabras que han salido hasta ahora y la representa mediante mímica ante el resto del grupo.

2. ¡Qué gente más rara!

1 ¿Sabes a qué se dedican estas personas?

guardabosques guardacoches limpiabotas pinchadiscos

2 Estos nombres se refieren a personas y se utilizan en contextos informales; de hecho, la mayoría son insultos más o menos fuertes. En parejas, intentad entender cuál es su significado.

- | | | |
|-----------------|-----------------|----------------|
| a. aguafiestas | e. correveidile | l. metomentodo |
| b. cantamañanas | f. hazmerreir | j. picapleitos |
| c. chupacirios | g. lameculos | k. pintamonas |
| d. chupatintas | h. matasanos | l. sabeitodo |

3 Ahora, confirmad vuestras suposiciones asociándolas con las siguientes definiciones del Diccionario de la Real Academia Española.

1. Persona que se mete en todo, entrometido.
metomentodo
2. Oficinista de poca categoría.
3. Persona informal, fantasiosa e irresponsable, que no merece crédito.
4. Persona aduladora y servil.
5. Persona que lleva y trae coetos y chiemes.
6. Persona que presume de sabia sin serlo.
7. Persona que por su figura ridícula y porte extravagante sirve de diversión a los demás.
8. Hombre que frecuenta mucho los templos, beato.
9. Curandero o mal médico.
10. Abogado enredador y rutinario.
11. Pintor de corta habilidad.
12. Persona que turba cualquier diversión o regocijo.

PALABRAS

3. Prefijos y sufijos

Con los siguientes elementos se pueden formar muchas palabras, ¿verdad? Piensa en algunos ejemplos.

in- des- -ción -azo/-aza

LA DERIVACIÓN DE PALABRAS

La derivación es un mecanismo muy productivo que enriquece el español y, al igual que la composición de palabras, se aplica con frecuencia a los descubrimientos o inventos científicos y tecnológicos (*ordenador, microcosmos, macroeconomía*).

Pero la derivación responde, a menudo, a necesidades expresivas específicas de verbalizar: no es lo mismo, por ejemplo, que algo te cueste un **euro** que te cueste un **euro**, depende de si te parece barato o caro. Y tampoco es lo mismo decir **gorda** que **gordita**, ya que con el segundo adjetivo queda claro que no deseamos herir a la persona designada.

Prefijos

Los prefijos van delante de una palabra o raíz. Por ejemplo:

des- suele expresar "lo contrario de":
desconcertado, desestimar, destacar, desocupar

in- significa "no":
inútil, inamovible, inepto

Sufijos

Los sufijos van detrás de una palabra o raíz. Por ejemplo:

-ción suele utilizarse para convertir verbos en nombres:
captación, descripción, concepción, adopción

-azo/a expresa que algo está en gran cantidad, es grande o contundente:
matazo, machazo, tío/a

En el cuadro de la columna de la derecha tenéis una lista con los prefijos más comunes. Completad, en parejas, los huecos que faltan. Recurrid al diccionario solo cuando ninguno de los dos sepa la solución.



PREFIJOS	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
ab-, abi-	privación, separación	?
ad-, a-	aproximación, unión	adyacente, apotar
a-, an-	?	asimétrico
ante-	anterior a	anteayer
anti-	?	antimiasmático
co-, com-	compañía, unión	coparticipo, consorte
contra-	?	contradecir
des-	privación, negación de	?
ex-, es-, e-	dirección hacia fuera	exportar, extraer
es-	?	expansión
extra-	fuera de, más que	extraordinario
hiper-	?	hipertenso
hipo-	por debajo de	hipotermia
in-, i-	sin una cualidad	incapaz, ilógica
inter-	situación intermedia	interponerse
macro-	?	macromolécula
micro-	pequeño	?
pos-, post-	después de	posponer, postlata
pre-	?	presupuesto
re-	volver a	rebajar
sobre-	por encima de	?
sub-	?	submarino
super-	superioridad, exceso	superponer

La derivación mediante sufijos es, en general, algo más compleja, ya que unos se aplican solo a nombres, otros a verbos, otros a adjetivos, etc. Por ello, aquí los hemos clasificado según la palabra resultante y su significado. Escribe un ejemplo adicional en cada caso.

NOMBRES FORMADOS SOBRE UN VERBO

-anza	andanza, <i>es-pe-a</i>
-dor/-dora	criador,
-dura	lamedura, rayadura,
-ción, -sión	combinación,
-miento	pensamiento,

NOMBRES ABSTRACTOS QUE INDICAN CUALIDAD

-ancia, -encia	fragancia,
-anza	esperanza
-dad	seriedad,
-ez	idiotez,
-eza	sutiliza
-ía	cortesía,
-ismo	optimismo
-or	amargor,
-tud	juventud
-ura	dulzura,

¿Cuál de los anteriores sufijos dan lugar siempre a nombres femeninos?

Fábrica de palabras SESIÓN 5.1

ADJETIVOS QUE EXPRESAN POSESIÓN DE UNA CIERTA CUALIDAD O ELEMENTO

-ado/a	habado, colorada
-dero/a	verdadero, hacendera
-iento/a	hambriento, avariento
-izo/a	pajizo, enfermizo
-oso/a	pingoso, graciosa
-udo/a	narigudo, barbuda

GENTILICIOS

-ano/a	asturiano, colombiano
-ense	bonaerense, coqueense
-eño/a	extremeño, limeño
-és/-esa	leonés, aragonesa
-ino/a	bilbaíno, granadino
-í	marroquí, israelí

ADJETIVOS QUE INDICAN PERTENENCIA O RELACIÓN

-ario/a	ordinario, solidaria
-al	ministerial, lateral

VERBOS FORMADOS SOBRE NOMBRES O ADJETIVOS

-ar	archivar, azafar
-uar	conceptuar, situar
-ear	agujerear, formatear
-izar	americanizar, tranquilizar
-ificar	dosificar, santificar
-ecer	humedecer, enriquecer

Para practicar la formación de adjetivos y sustantivos en forma de aumentativos, diminutivos y despectivos, completad, en parejas, la tabla con un ejemplo más de cada caso.

AUMENTATIVO	DIMINUTIVOS	DESPECTIVOS
-ón/a inocentón	-ito/a gordito	-aco/a libraco
-azo/a maraza	-illo/a arbolillo	-ajo/a pequeñaja
-ote/a angelote	-ico/a abuelica	-ejo/a animulejo
-ísimo/a buenísimo	-ín/a parlanchín	-acho/a nicacha
	-uelo/a arroyuelo	-ucho/a paebliucho

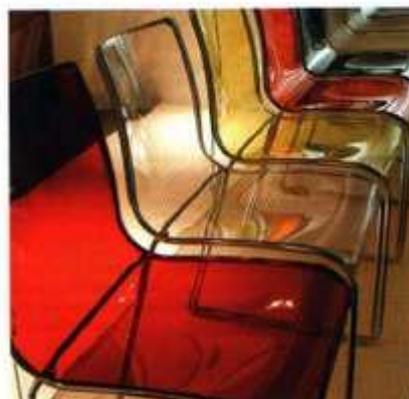
4. La serpiente parlanchina

Para practicar lo que hemos aprendido, vamos a hacer un juego de palabras derivadas, o sea, con prefijos y sufijos. Hacemos un círculo con las sillas (o una serpiente si no se pueden mover) porque tenemos que estar atentos a lo que dice nuestro compañero de al lado y ser rápidos en nuestras respuestas. Y el premio... ¿Qué tal si lo decidís vosotros?

INSTRUCCIONES

- 1 El primer estudiante dice un nombre o un verbo cualquiera a su compañero/a. Por ejemplo: orden.
- 2 El siguiente tiene que decir, en menos de 5 segundos, un derivado de esa palabra. Por ejemplo: ordenado. Recibe un punto si la respuesta es correcta.
- 3 La siguiente persona tiene que decir otra palabra compuesta con la misma raíz. Por ejemplo: desordenado, ordenador, reordenar, contraorden, ordenanza, etc. Cada palabra derivada correcta vale:
 - un punto si es la primera de la serie,
 - dos puntos si es la segunda,
 - tres puntos si es la tercera, etc.
- 4 Si alguien no consigue decir un derivado, puede decir una nueva palabra, pero no recibe punto alguno.

Atención: para hacer el recuento final, conviene que apuntéis las palabras conforme se vayan diciendo.



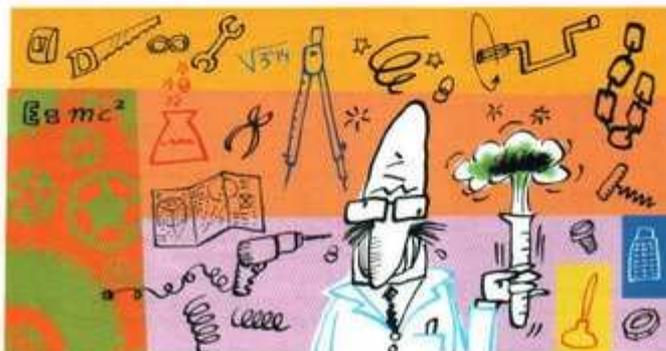
<http://rkl.com/esp/ano5/sem1/sem102a>



Radio Ventolera

👉 Vas a escuchar un programa de radio al que llaman personas que han creado algo ingenioso. Hoy, el locutor habla con una inventora. Escucha el programa atentamente y responde a las siguientes preguntas.

1. ¿En qué consiste su invento?
2. ¿Qué nombre le ha dado?
3. ¿Para qué sirve?
4. ¿Quiere patentarlo?



Taller de escritura

1 Os proponemos una tarea que puede resultar muy divertida. Cada alumno deberá probar su ingenio creando un invento inédito: un objeto o mecanismo nuevo y original como, por ejemplo, un lavacaracoles, un pelanaranjas, un recojehojas para parques y jardines...

2 Después, os organizaréis en parejas. Discutiréis las características, el diseño y el funcionamiento de vuestros dos inventos. Tomad notas, porque en casa deberéis redactar, cada uno por separado, un texto con las siguientes características:

- Debe tener un dibujo o esquema del aparato, con sus partes o piezas señaladas con sus nombres, como en un libro de instrucciones.
- Debe contar cómo lo harías (con qué elementos y herramientas) y, sobre todo, debe explicar de manera clara y detallada cómo funcionaría para que lo entienda tu socio cuando lo lea. Para ello, te pueden ser útiles palabras como manivela, tornillo, tuerca, muelle, gancho, palanca, cadena, engranaje, interruptor, etc., que pueden ser piezas de una máquina o un aparato; y también otras como martillo, destornillador, alicates, llave, taladro, etc., que son herramientas.

3 Una vez corregidos los trabajos por el profesor, tendréis que explicar el invento de vuestro socio al resto de la clase. ¿Cuál de todos os convence más? ¿Cuál os parece más útil, más divertido, más ingenioso?

Fábrica de palabras SESIÓN 5.1



Todo bajo control

1 ¿Qué tal andas de memoria? Escribe la definición de las siguientes palabras.

abrecartas	cascanueces	guardabarros
hazmerreír	lavavajillas	limpiabotas
limpiaparabrisas	matasanos	metomentodo
picapieitos	quitamanchas	sacacorchos

2 Escribe las palabras que corresponden a las siguientes definiciones.

- Instrumento de metal o de madera que sirve para partir nueces. *Cascanueces*
- Cartera de mano para llevar folios y papeles.
- Producto para eliminar manchas.
- Instrumento para afilar lápices.
- Persona encargada de seleccionar y poner discos.
- Cuerda o listón en lugares peligrosos, para evitar el vértigo.
- Persona informal, fantasiosa e irresponsable, que no merece crédito.
- Persona adulatora y servil.
- Persona que lleva y trae cuentos y chismes.
- Persona que presume de sabia sin serlo.

3 Responde a las siguientes preguntas.

- ¿Qué te está expresando tu amigo cuando dice "Mónica ha encontrado un cuartucho en el centro"?
- ¿Qué es un ricachón?
- ¿Y una callejuela?
- ¿No es exagerado decir *chiquitín*? ¿A qué o a quién se puede referir?
- ¿Cómo se llama al golpe que da una puerta al cerrarse? ¿Y una puerta grande?
- ¿Qué adjetivo elegirías para una persona que tiene la nariz grande o prominente?
- ¿Y cuál para alguien que tiene hambre? ¿Y sed?
- ¿Cuáles son los nombres que expresan la acción o el resultado de los verbos *reclamar*, *solicitar*, *conocer* y *expresar*?
- ¿Qué verbos se han formado sobre estos nombres: *archivo*, *concepto*, *chat*, *dosis*?
- ¿Cómo se llama a los habitantes de Asturias? ¿Y a los de Marruecos? ¿Y a los de Granada?

4 ¿Te sientes "superior"?

- ¿Qué palabra no es de la misma familia?
 - juego
 - jugar
 - jugador
 - enjugar

2 ¿Cómo se dice?

- Abrecarta.
- Abrosobres.
- Abrecartas.
- Cartasabre.

3 Un pintamonas es...

- una persona que no pinta nada en un lugar.
- un pintor bastante inútil.
- un producto que sirve para ponerse mona.
- un pintor de primates.

4 ¿Cómo llamamos vulgarmente a la persona exageradamente adulatora y servil?

- recogepelotas
- limpiabotas
- chupacharcos
- lameculos

5 ¿Cuál de estas palabras es despectiva?

- casón
- casona
- casilla
- casucha

6 ¿Cuál de estas palabras no indica "golpe"?

- manaza
- portazo
- pelotazo
- tortazo

7 Una de estas no es una herramienta.

- martillo
- tomillo
- alicates
- destornillador

8 ¿Cómo se llaman los nacidos en Buenos Aires?

- buenaienses
- buenaiéres
- bonaienses
- bonaiéres

9 ¿Qué palabra de las siguientes no construye su verbo correspondiente con el sufijo -ificar?

- plan
- planteo
- paz
- edificio

10 ¿Qué sufijo aplicarías a estos nombres para formar un verbo: *formato*, *chat*, *tonto*.

- ar
- ificar
- ar
- sar

¿Problemas?

- A Carlos se parecía que la frontera entre tontería y genialidad era muy débil en este caso.
- Ese retrato es de un perro en perfil.
- Lydia y Alicia son dos mujeres con similares experimentos, han vivido situaciones aporreadas.
- Un metomentodo es una persona que se mete en todos, entremetida.
- ¿El quitasmalín es eso producto para limpiar las uñas?
- ¿En qué se diferencia un abridor con un abrotollas?
- Todas palabras que terminan en -ción y -sión son femeninas, ¿verdad?
- Los sufijos creo que siempre son pegados al final de las palabras.
- ¿Eso dibujo es de un cisped? Pues parece de primera vista una alimbrá.
- Formatizar es algo que se hace con ordenadores, ¿no?

ANEXO C – FICHAS

TAREA 1-

Elabora **individualmente** una lista con las expresiones que acompañarían la entrega de los regalos en las situaciones señaladas.

¿Qué dirías ante la entrega de regalos en..?:

Una boda:

El nacimiento de un bebé:

Un regalo de empresa:

Un cumpleaños:

Una invitación a comer:

Una visita al hospital:

TAREA 2-

Alguien llega a tu casa, tú lo invitaste. ¿Qué le dices?

.....

.....

TAREA 3-

Llamas a tu amigo de mañana muy temprano y lo despiertas. Piensas que lo ofendiste. ¿Qué le dices?

.....

.....

TAREA 4-

Le pides a alguien que pare de tocar un instrumento que te molesta de forma grosera y la persona se ofende. Tienes que disculparte.

A: ¿Por qué no paras de tocar ese Violoncelo, Camila? ¡Me está dando dolor de cabeza!

B: Bueno, pero tampoco hace falta que te pongas así.

A:

.....

TAREA 5-

NO quieres dar información por la calle. **¿Cómo respondes?**

A: ¿Me podría decir dónde queda la calle Independencia?

B:

.....

TAREA 6-

Un familiar muy próximo muere. Estás realmente ocupado/a y no podrás ir a su entierro. Debes disculparte sinceramente.

A: El entierro es mañana a las 09:00h no puedes dejar de ir.

B:

.....

TAREA 7-

Quieres la sal ya que tu comida está sosa. La tiene tu hermano Lucas. Debes hacer un pedido. ¿Cómo lo haces? ¿Cuál habrá sido su respuesta?

A:

.....

Lucas:

.....

ANEXO D – RECURSOS

RECURSO 1:

REPETICIÓN DE LA (MISMA) EXPRESIÓN DE DISCULPA

Contexto:

Una mujer y un hombre discuten en una cocina. Él pega a la mujer y sin querer un cazo de agua caliente cae encima de su brazo. (EL MAL AJENO)

Hombre: Sara, LO SIENTO, LO SIENTO, PERDÓNAME. No quiero seguir haciéndolo, te estoy haciendo daño.

RECURSO 2

TEMATIZACIÓN CON EL PRONOMBRE NEUTRO LO

Contexto: Una pareja se discute sobre secretos y la mujer reprocha varias cosas al hombre. Más tarde, ella le llama por teléfono. (LUCÍA Y EL SEXO) Mujer:

Perdóname Lorenzo por todoLO QUE TE HE DICHO al salir de casa. Hombre: Ya, pero tienes razón. Vives con un enfermo.

RECURSO 3

USO DEL OPERADOR JUSTIFICATIVO ES QUE

Contexto: Un hombre muestra un lente a un amigo para regalárselo. Pero por lo que parece este no lo quiere aceptar porque es muy caro. (TUYA SIEMPRE)

A: Oye, ES QUE esto no es una baratija. Yo no te lo puedo pagar.

B: César, yo no regalo baratijas a mis amigos.

A: Ya, eso no, ES QUE es demasiado hermano.

RECURSO 4:

USO DEL IMPERFECTO (CON EL ADVERBIO NO)

Contexto: Una mujer pide disculpas a su marido porque no tiene la comida preparada. (TE DOY MIS OJOS)

A: Perdona Antonio, NO SABÍA que venías comer.

RECURSO 5:

USO DEL VERBO PODER CON EL ADVERBIO NO

Contexto: Dos hermanas hablan por teléfono; una informa a la otra sobre la muerte de su tía y sobre el entierro. Una de ellas no podrá ir. (VOLVER) A: Bueno, hoy NO VOY A PODER ir al entierro, Sole, con todo el dolor de mi corazón. Pero estoy muy ocupada.

RECURSO 6

USO DEL VERBO TENER QUE EN PRESENTE DE INDICATIVO

Contexto: Una mujer habla por teléfono con su pareja. Ella está en el trabajo y su jefe le llama la atención para que vuelva a sus tareas. (LUCÍA Y EL SEXO) A:

Lorenzo, perdona, TE TENGO QUE DEJAR, esto se ha puesto hasta arriba.

RECURSO 7

ASUNCIÓN DE CULPA CON LA ESTRUCTURA: YA (SÉ) + (ORACIÓN)

Contexto: Una mujer ha explicado secretos personales de su vida en un programa de televisión y ha mencionado a sus vecinas. (VOLVER) A: Vengo a pedir perdón

por lo del programa de televisión. B: No debiste ir Agustina, esto no estuvo bien. A: Ya, YA LO SÉ.

RECURSO 8

USO DE UN VERBO EN FUTURO PARA PROMETER

Contexto: Un marido ha menospreciado y agredido a su mujer muy duramente. Al cabo de unos días le pide perdón. (TE DOY MIS OJOS) A: Ya he dicho que lo siento, Canija, ESTO NO VOLVERÁ A PASAR.

ANEXO E – TAREFA FINAL

¿Por qué no te callas?

¿Conoces a las personas de estas fotos?



1-Vamos a ver un video titulado: ¿Por qué no te callas?

<http://www.youtube.com/watch?v=f3DPPDKbRxio>

¿Por qué tiene este título? - ¿Dónde transcurre? - ¿Qué trasmite? - ¿Qué te parece el clima reinante? - ¿Y el ritmo de la acción?

Entre paréntesis y a modo de información, un pequeño chismecito...



La actitud del presidente venezolano Hugo Chávez durante la Clausura de la Cumbre Iberoamericana provocó la **repentina** intervención del Rey Juan Carlos, sentado entre Zapatero y su ministro de Exteriores y cerca de Chávez para dirigirse a él y, **enojado** y señalándole con el dedo, recriminándole: "¿Por qué no te callas?".

Comenta con tus compañeros la situación: El rey no pregunta: ¿por qué no te callas?; lo ordena.

-¿Está correcto el monarca? - ¿Por qué?- ¿Está violando alguna regla gramatical en el uso del imperativo?

2- Trabajaremos en grupos: En cada grupo deberán decidir como reaccionan normalmente sus integrantes en estas situaciones:

- a- En la parada de un ómnibus, ¿saludas al llegar?
- b- Estás en un taxi, llegas a tu destino, pagas y te bajas. Al retirarte, ¿das las gracias? ¿Qué dices normalmente?
- c- En tu casa, por la mañana. ¿Das los buenos días al levantarte?
- d- Estás sentado a la mesa, la comida está muy desabrida, decides pedirle el salero a la persona que está a tu lado. ¿Cómo se lo pides?
- e- Estas cargado de paquetes, necesitas ayuda urgente. Le dices a tu amigo que viene contigo que agarre una de las cajas. ¿Cómo lo haces?

¿Cómo se utilizan las fórmulas imperativas en tu país? - ¿Encuentras diferencias con respecto a los países de habla hispana?- ¿Cuáles?- ¿A qué se deben dichas diferencias: será que los "gaúchos" no saben usar imperativo?

.....

.....

.....

3- Practiquemos un poco: haz una lista de peticiones a diferentes personas. Puede ser gente famosa, familia, a tu jefe, amigos, al presidente, a tus compañeros de clase, a tu profesor...Justifica en cada caso por qué has elegido PETICIÓN o IMPERATIVO.

IMPERATIVO	FÓRMULA DE PETICIÓN
Ej. "Por favor: jubilate" (A tu profesora)	Ej. ¿"Podrías abrir abrir la ventana, por favor?" (A un compañero de clase)
1.-	1.-
2.-	2.-
3.-	3.-
4.-	4.-

4- Por último, vamos a escribir algunas instrucciones útiles para ayudar al rey Juan Carlos en la próxima cumbre internacional.

"El Decálogo del monarca -buen anfitrión-"

Ej. Relájese, su majestad y no se preocupe con los invitados impertinentes.

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-

La improvisación y espontaneidad de Su Majestad se han valorado positivamente, porque es entonces cuando el sujeto se mostró tal cual es, despojado. Sin el mínimo interés por conseguirlo, la popularidad del Rey ha crecido hasta límites insospechados, y de forma directamente proporcional a lo que ha caldo la de Chávez.

¡ENHORABUENA SU MAJESTAD!