

REVISTA IBERO —AMERICANA

de Educación de Educação

Bilingüismo: español
y portugués. Lenguas que
conviven en Iberoamérica
con otras lenguas

Bilinguismo: espanhol
e português. Línguas
que convivem
na Ibero-América
com outras línguas



© Madrid, OEI, 2019

Bilingüismo: español y portugués. Línguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas
Bilinguismo: espanhol e português. Línguas que convivem na Ibero-América com outras línguas

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 81. Núm. 1

Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro*

232 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es; www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Leyre Mayendia

Foto de la portada: Alejandro Luengo en Unsplash

TEMAS / TEMAS

bilingüismo; intercomprensión; didáctica de las lenguas

bilinguismo; intercompreensão; ensino de línguas

La REVISTA es una publicación indexada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / *Diretor*: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / *Secretaria de Redação*: Ana Capilla

Equipo de Redacción / *Equipe de Redação*: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / *Tradução (português)*: Elaine C. Vernek Troster

DIRECCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA IBEROAMERICANO DE DIFUSIÓN DE LA LENGUA PORTUGUESA/ *DIREÇÃO GERAL DO PROGRAMA IBERO-AMERICANO DE DIFUSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA*

Ivana Siqueira, *Directora General - OEI*

COORDINADORES DE ESTE NÚMERO / *COORDENADORES DESTA NÚMERO*

Gilvan Müller de Oliveira, *Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil)*

Helena Araújo Sá, *Universidade de Aveiro - UA, (Portugal)*

María Matesanz del Barrio, *Universidad Complutense de Madrid - UCM (España)*

CONSEJO EDITORIAL / *CONSELHO EDITORIAL*

Otto Granados, *ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI*

Ángel Gabilondo, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Alejandro Jorge Granimian, *Universidad de New York (EE.UU.)*

Ariel Fiszbein, *Diálogo Interamericano (Argentina)*

Axel Rivas, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Cecilia María Vélez, *Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

Claudia Laura Limón Luna, *CONCIUS (México)*

Claudia Peirano, *Fundación Educacional Oportunidad (Chile)*

Emiliana Vegas, *Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)*

María Claudia Uribe Salazar, *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile*

Juan Ernesto Treviño Villareal, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Fernando M. Reimers, *Universidad de Harvard (EE.UU.)*

Héctor Valdés Véloz, *Corporación Conciencia Educativa de Chile*

Victor Hugo Díaz Díaz, *Consejo Nacional de Educación, Perú*

Jaime Saavedra, *Banco Mundial*

Jorge Sainz González, *Universidad Rey Juan Carlos (España)*

José Augusto Brito Pacheco, *Instituto de Educação do Minho (Portugal)*

José Henrique Paim Fernandes, *Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacionais (Brasil)*

José Joaquín Brunner, *Universidad Diego Portales (Chile)*

José David Weinstein Cayuela, *Universidad Diego Portales (Chile)*

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, *Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)*

Margarita Peña, *Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

María Helena Guimarães de Castro, *Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)*

Mariano Fernández Enguita, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Mariano Narodowski, *Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)*

Melina Gabriela Furman, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Rafael de Hoyos Navarro, *Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial*

Renato Esteban Opertti Belando, *Universidad Católica del Uruguay*

Ricardo Cuenca Pareja, *Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú)*

Sergio Cárdenas Denham, *Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)*

CONSEJO CIENTÍFICO / *CONSELHO CIENTÍFICO*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

António Manuel Aguiar Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 81. Número 1
 Septiembre-Diciembre / Setembro-Dezembro 2019

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas
Bilinguismo: espanhol e português. Línguas que convivem na Ibero-América com outras línguas

Coordinadores / Coordenadore:s

Helena Araújo Sá; María Matesanz del Barrio; Gilvan Müller de Oliveira

Sumario / Sumário

Presentación	7
Introducción.....	13
<i>Pablo González-Velasco</i> , Gilberto Freyre: una visión brasileña de la comunidad bilingüe panibérica.....	15
<i>Daniel Héctor Prado y Lía Varela</i> , Bases para un estudio pormenorizado de la presencia del español y el portugués y de su incidencia real en el mundo.....	35
<i>Gilvan Müller de Oliveira e Rosângela Morello</i> , A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016)	53
<i>María Matesanz del Barrio</i> , Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués	75
<i>Eliana Rosa Sturza</i> , Portuguese: a intercompreensão em uma língua da fronteira	97
<i>Francisco Javier Calvo del Olmo y Angela María Erazo Muñoz</i> , La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA.....	115
<i>Maria Helena Araújo e Sá</i> , A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal....	135
<i>Adriana Maria Assumpção e Gabriela de Azevedo Aguiar</i> “Você precisa falar português com seu filho” Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro	167
<i>Viviane Ferreira Martins</i> , Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia	189
<i>Fernanda Tonelli</i> , Cultura en la formación de profesores de lenguas de contexto iberoamericano.....	211

Presentación / Apresentação

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI / *Secretário Geral da OEI*

En este año 2019 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), celebra su 70 aniversario. En nuestro ánimo no está utilizar esta efeméride para echar la vista atrás y recrearnos en los aciertos y éxitos del pasado, por muchos que estos sean. Por el contrario, estamos trabajando para posar una mirada más lúcida que nunca en la realidad cambiante de nuestra región y en el futuro incierto que nos espera. Porque sólo así conseguiremos que la OEI sea relevante en la región y, sobre todo, siga siendo útil para nuestros países.

La Revista Iberoamericana de Educación (RIE), que durante más de un cuarto de siglo ha sido punto de encuentro de reconocidos expertos iberoamericanos, está llamada a jugar un papel muy destacado en esta nueva etapa de madurez de la OEI. Porque queremos, que nuestra Organización se vuelque en la producción y difusión de nuevo conocimiento; de soluciones y propuestas innovadoras con las que construir sólidas políticas públicas y encontrar respuesta a los retos que se nos plantean.

Para evidenciar el comienzo de esta nueva etapa, hemos querido cambiar la RIE por fuera, con un nuevo diseño que estrenamos en este número, y por dentro, con un renovado equipo editorial. Ha asumido la dirección de la publicación el catedrático de Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Pompeu Fabra, Francesc Pedró, actual director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), quien cuenta con una extensa experiencia en el análisis y evaluación de políticas educativas a nivel internacional. Además, los miembros del Consejo Asesor

Neste ano de 2019, a OEI comemora seu 70º aniversário. Em nosso espírito não está usar este grande acontecimento para olhar para trás e nos vangloriarmos dos acertos e sucessos do passado, por muitos que sejam. Pelo contrário, estamos trabalhando para olhar com mais lucidez para a realidade mutável de nossa região e para o futuro incerto que nos espera. Porque só assim conseguiremos que a OEI seja relevante na região e, principalmente, siga sendo útil para nossos países.

A RIE, que durante mais de 25 anos foi um ponto de encontro de reconhecidos especialistas ibero-americanos, está destinada a desempenhar um papel muito destacado nesta nova etapa de maturidade da OEI, porque queremos, mais do que nunca, que nossa Organização se dedique à produção e à difusão de novos conhecimentos; de soluções e propostas inovadoras com as quais construir sólidas políticas públicas e encontrar resposta aos desafios que surjam.

Para marcar o início desta nova etapa, quisemos mudar a RIE por fora, com um novo desenho que lançamos neste volume, e por dentro, com uma equipe editorial renovada. A direção da publicação foi assumida pelo catedrático de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Pompeu Fabra, Francesc Pedró, atual diretor do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO-IESALC), e que também tem uma longa experiência na análise e avaliação de políticas educacionais em nível internacional. Além disso, os membros do Conselho Assessor da OEI, todos profissionais de grande prestígio na área da Educação,

de la OEI, todos ellos profesionales de reconocido prestigio en el área de la Educación, pasan a formar parte del Consejo Editorial de la RIE. Con ello ponemos de manifiesto nuestro interés porque la RIE se vincule más estrechamente con las líneas de trabajo que nos hemos marcado en la OEI, y nos ayude a orientar de la manera más efectiva posible su implementación. Por este motivo, queremos invitar a la academia y al resto de actores de nuestros sistemas educativos a que participen en las convocatorias que periódicamente lanza la revista, y compartan con toda la comunidad educativa iberoamericana los resultados de su investigación o de su experiencia.

En la línea de lo señalado, este volumen es un monográfico dedicado a uno de los principales programas en los que vamos a trabajar en los próximos años: el Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa. La OEI, entre sus diferentes compromisos, ha asumido realizar, en el marco de su Programa Presupuesto 2019-2020, una serie de acciones previstas en el Programa Iberoamericano de Difusión de Lengua Portuguesa. Estas acciones buscan implantar un modelo bilingüe, junto con el español y otras lenguas presentes en Iberoamérica, apostando así la ampliación de los espacios políticos, educativos y culturales.

En el contexto iberoamericano convergen y conviven dos lenguas que comparten un origen común: el español y el portugués, que en su conjunto engloban más de 800 millones de hablantes en los cinco continentes, con especial presencia en Latinoamérica, África y Europa. Además, se destaca la presencia de cientos de lenguas originarias/indígenas, lenguas de inmigración y lenguas de signos en la región iberoamericana.

El español es actualmente la 2ª lengua más hablada en el mundo, lo que representa el 7,8% de la población mundial (Instituto Cervantes, 2018), mientras que el portu-

passam a fazer parte do Conselho Editorial da RIE. Com isso, deixamos claro nosso interesse em fazer com que a RIE se vincule mais estreitamente com as linhas de trabalho traçadas na OEI, que nos ajudará a orientar de forma mais eficaz sua implementação. Por este motivo, queremos convidar a academia e o resto de atores de nossos sistemas educacionais a participarem das chamadas que a revista faz periodicamente, e a compartilharem com toda a comunidade educativa ibero-americana os resultados de sua pesquisa ou de sua experiência. Seguindo esta linha, este é um volume especial dedicado a um dos principais programas em que vamos trabalhar nos próximos anos: o Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa. A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, dentre seus diferentes compromissos, assumiu o de realizar, no marco do seu Programa Orçamento 2019-2020, ações previstas no Programa Ibero-americano de Difusão da Língua Portuguesa. Estas ações buscam implementar um modelo bilingue, junto com o espanhol e outras línguas presentes na Ibero-América, apostando assim na ampliação dos espaços políticos, educativos e culturais.

No contexto ibero-americano convergem e convivem duas línguas que compartilham uma origem comum: o espanhol e o português, com mais de 800 milhões de falantes nos cinco continentes, com especial presença na América Latina, África e Europa. Destaca-se ainda, a presença de centenas de línguas originárias/indígenas, línguas de imigração e línguas de sinais na região ibero-americana.

O espanhol é atualmente a 2ª língua mais falada no mundo, o que representa 7,8% da população mundial (Instituto Cervantes, 2018), enquanto o portu-

gués es la 4ª, con más de 260 millones de personas hablantes (Reto, Machado, & Esperança, 2018).

Es importante destacar también la proximidad lingüística, cultural y, en muchos casos, geográfica del español y el portugués, lo que pone de relieve la necesidad de pensar las dos lenguas en conjunto, ya que forman el mayor bloque lingüístico del mundo, con manifiesta tendencia de crecimiento.

Por todo ello, teniendo en cuenta estas consideraciones y reconociendo la relevancia del desarrollo de acciones coordinadas de intercambio y movilidad, así como de promoción de redes de colaboración entre investigadores y expertos, de trabajos en equipo de grupos de referencia temática en el marco de la educación, la ciencia y la cultura, para difundir y valorar la lengua portuguesa en sus relaciones con la lengua española y otras lenguas de la región, se abre esta convocatoria, por primera vez, en este espacio de divulgación científica.

Esta iniciativa se enmarca en la celebración del 70 Aniversario de creación de la OEI, que a lo largo de estos años ha desarrollado sus actividades al servicio de la comunidad iberoamericana, un conjunto de pueblos que valoran la diversidad y se reconocen mutuamente por medio de un rico patrimonio cultural compartido.

Las lenguas forman parte de este patrimonio por sus complejas implicaciones para la identidad, la diversidad cultural, la espiritualidad, la comunicación, la integración social y regional, la educación y el desarrollo.

En ese sentido, la OEI en su trayectoria de trabajo siempre ha apostado, a través de sus programas, proyectos y acciones de fortalecimiento, por preservar y garantizar su uso y difusión, en el respeto por la diversidad e integración regional.

La diversidad lingüística aporta a la promoción de la identidad cultural y al diálogo intercultural, y resulta igualmente importante para alcanzar la calidad en

guês é a 4ª, com mais de 260 milhões de pessoas falantes (Reto, Machado, & Esperança, 2018).

Também é importante ressaltar a proximidade linguística, cultural e, em muitos casos, geográfica do espanhol e do português, sendo necessário pensar as duas línguas em conjunto, já que formam o maior bloco linguístico do mundo, com uma clara tendência de crescimento.

Assim, partindo destas considerações e assumindo a relevância do desenvolvimento de ações coordenadas de intercâmbio e de mobilidade, bem como da promoção de redes de colaboração entre pesquisadores e especialistas, de trabalhos em equipe de grupos de referência temática no campo da educação, da ciência e da cultura, para difundir, valorizar a língua portuguesa em suas relações com a língua espanhola e outras línguas da região, abre-se esta convocatória, pela primeira vez, neste espaço de divulgação científica.

Essa iniciativa faz parte da comemoração dos 70 anos de criação da OEI, que ao longo desses anos vem desenvolvendo suas atividades a serviço da comunidade ibero-americana, um conjunto de povos que valorizam a diversidade e se reconhecem mutuamente por meio de um rico patrimônio cultural compartilhado.

As línguas fazem parte desse patrimônio por suas complexas implicações para a identidade, a diversidade cultural, a espiritualidade, a comunicação, a integração social e regional, a educação e o desenvolvimento.

Nesse sentido, a OEI em sua trajetória de trabalho sempre apostou através de seus programas, projetos e ações de fortalecimento em preservar e garantir seu uso e sua divulgação, no respeito pela diversidade e integração regional.

A diversidade linguística contribui para a promoção da identidade cultural e ao diálogo intercultural e é igualmente importante para alcançar a qualidade

la educación para todos, construyendo sociedades de conocimiento inclusiva y equitativa.

En la Agenda 2030 aprobada por las Naciones Unidas como plan de acción universal para el desarrollo sostenible y la dignidad humana, las lenguas tienen presencia en su dimensión educativa y cultural, lo que constituye un factor humano importante para una educación inclusiva, equitativa y a lo largo de la vida; así como para el desarrollo científico y valoración de la diversidad cultural, lo que demanda fomentar cada vez más su uso desde una perspectiva de interculturalidad.

na educação para todos, construindo sociedades de conhecimento inclusiva e equitativa.

Na Agenda 2030 aprovada pelas Nações Unidas como plano de ação universal para o desenvolvimento sustentável e a dignidade humana, as línguas estão presentes em sua dimensão educativa e cultural, constituindo um fator humano importante para uma educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida, bem como para o desenvolvimento científico e valorização da diversidade cultural, sendo necessário promover cada vez mais seu uso numa perspectiva de interculturalidade.

Referencias bibliográficas / Referências bibliográficas

Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2018). *Novo atlas da língua portuguesa*, 2ª edição. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Bilingüismo: español
y portugués. Lenguas que
conviven en Iberoamérica
con otras lenguas

Bilinguismo: espanhol
e português. Línguas
que convivem
na Ibero-América
com outras línguas

Bilinguismo: espanhol e português. Línguas que convivem na Iberoamérica com outras línguas

Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas

Bilingualism: Spanish and Portuguese. Languages that co-exist with other languages in Ibero-America

Maria Helena Araújo e Sá ¹  

María Matesanz del Barrio ²  

Gilvan Müller de Oliveira ³  

¹Universidade de Aveiro (UA), Portugal; ²Universidad Complutense de Madrid (UCM), España;

³Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

A diversidade linguística apresentada pela Iberoamérica conta com duas línguas românicas de projeção internacional, o espanhol e o português, que, juntas formam uma comunidade próxima a 800 milhões de falantes. No entanto, em muitas ocasiões, essa proximidade linguística não se reflete no conhecimento das línguas e culturas que seus falantes têm, nem no seu uso ampliado. O plurilinguismo dos seus falantes da América, da Europa e da África frequentemente está aquém e à margem da grande riqueza linguística oferecida por um espaço compartilhado pelo espanhol, pelo português e por uma infinidade de línguas autóctones e de imigração.

O número 81 da RIE – Bilinguismo: espanhol e português. Línguas que convivem na Iberoamérica com outras línguas – reuniu uma seleção de artigos que abordam essa complexidade multilíngue, enfocando-a pelo prisma do bilinguismo, colocando em análise o contato lingüístico em áreas de fronteira e a interculturalidade. O volume parte de uma visão da comunidade bilíngue iberofônica e da presença e valor do espanhol e do português no mundo. A importância da fronteira para a potencialização das línguas e das relações culturais da comunidade iberoamericana é o principal fio condutor de uma série de artigos que enfocam o bilinguismo

La diversidad lingüística que presenta Iberoamérica cuenta con dos lenguas románicas de proyección internacional, el español y el portugués, que conjuntamente conforman una comunidad cercana a los 800 millones de hablantes. No obstante, en muchas ocasiones, la proximidad lingüística entre estas dos lenguas apenas se refleja en el conocimiento de lenguas y culturas que tienen sus hablantes, ni en su uso ampliado. El plurilingüismo de los hablantes de América, de Europa y de África con frecuencia es limitado y está al margen de la gran riqueza lingüística que ofrece un espacio que comparten el español y portugués, multitud de lenguas autóctonas y lenguas de inmigración.

El número 81 de RIE – Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas – ha reunido una selección de artículos en los que se aborda esta complejidad multilingüe, enfocada desde el bilingüismo, dando entrada al contacto lingüístico en zonas de frontera y a la interculturalidad. El volumen parte de una visión de la comunidad bilingüe iberofona y de la presencia y valor del español y portugués en el mundo.

La importancia que tiene la frontera para la potenciación de las lenguas y de las relaciones culturales de la comunidad iberoamericana es el hilo conductor de

espanhol-português e a intercompreensão entre essas línguas. A fronteira é um espaço privilegiado de encontro que deu origem a projetos interculturais bilíngues, como os analisados em vários artigos da revista, surgidos no espaço do Mercosul e na fronteira entre Espanha e Portugal. A introdução da intercompensação entre ambas as línguas, considerada do ponto de vista comunicativo e de uso, bem como do ponto de vista educacional, é objeto de quatro artigos, dois dos quais tratam do *Portuñol / Portunhol*, uma realidade linguística indubitável da relação entre o espanhol e o português. O volume termina com dois artigos que abordam a formação sociolinguística e intercultural de professores de línguas no contexto iberoamericano. A necessidade de contar com professores conscientes da diversidade linguística e cultural das línguas que ensinam, por um lado e, por outro, a necessidade que conheçam as línguas dos alunos a quem ensinam é essencial para alcançar o objetivo comum de uma comunidade ibero-americana coesa através de suas línguas e culturas.

Claramente, neste volume, o bilinguismo iberofônico é um recurso para os cidadãos, as sociedades e os Estados que usam uma ou outra língua, um recurso, porém, que é menos utilizado do que seu potencial possibilita. Os textos aqui disponibilizados ajudarão a entender melhor as possíveis parcerias linguísticas entre as línguas e a visualizar oportunidades de uso, aprendizagem e ensino no contexto de um século XXI cada vez mais multilíngue.

una serie de artículos que se centran en el bilingüismo español-portugués y en la intercomprensión entre estas lenguas. La frontera es un espacio privilegiado de encuentro que ha dado lugar a proyectos interculturales bilingües, como los que se analizan en varios artículos de la revista surgidos en el espacio de Mercosur y en la frontera entre España y Portugal.

La introducción de la intercomprensión entre las dos lenguas, considerada tanto desde una visión comunicativa y de uso como desde la perspectiva educativa, constituye el tema de cuatro artículos, dos de los cuales tratan sobre el Portuñol/Portunhol, una realidad lingüística insoslayable en la relación entre el español y portugués. El volumen se cierra con dos artículos que abordan la formación socio-lingüística e intercultural de los profesores de lenguas en el contexto iberoamericano. La necesidad de contar con profesores conscientes de la diversidad lingüística y cultural de las lenguas que enseñan, por un lado, y la necesidad de que conozcan a los alumnos a los que enseñan, por otro, es clave para conseguir el objetivo común de una comunidad iberoamericana cohesionada a través de sus lenguas y culturas. Queda claro, en este volumen, que el bilingüismo iberófono es un recurso para los ciudadanos, las sociedades y los Estados que tienen/usan una u otra lengua, un recurso, sin embargo, menos utilizado de lo que su potencial possibilita. Los textos aquí disponibles ayudarán a entender mejor las posibles alianzas lingüísticas entre las lenguas y a visualizar oportunidades para su uso, aprendizaje y enseñanza en el contexto de un siglo XXI cada vez más multilingüe.

Gilberto Freyre: una visión brasileña de la comunidad bilingüe panibérica

Pablo González-Velasco  

Universidad de Salamanca (USAL), España

Resumen. En 2020 se cumple el 120º aniversario del más universal de los antropólogos brasileños: Gilberto Freyre (1900-1987). Descendiente de portugueses y españoles, el maestro de Apipucos mantuvo una actitud conciliadora entre los países de lengua española y portuguesa. Desarrollaremos sus tesis sobre el bilingüismo del brasileño y la universalidad del español y el portugués, así como sobre la potencialidad geopolítica de la base lingüística y comunicativa común. Estableceremos analogías con las concepciones paniberistas de la actualidad, basadas en el proceso de convergencia hacia una comunidad hispanohablante y lusófona sin excepciones. Analizaremos las fronteras policéntricas y pluricontinentales de la intercomprensión, la revocada ley brasileña del español y la polisemia del concepto del “bilingüismo” que dificulta la articulación de consensos diplomáticos.

Palabras clave: bilingüismo; Gilberto Freyre; iberofonía; intercomprensión; hispanotropología.

Gilberto Freyre: uma visão brasileira da comunidade bilingue pan-ibérica

Resumo. 2020 marca o 120º aniversário do mais universal dos antropólogos brasileiros: Gilberto Freyre (1900-1987). Descendente de portugueses e espanhóis, o mestre de Apipucos manteve uma atitude conciliatória entre os países de língua espanhola e portuguesa. Desenvolveremos suas teses sobre o bilinguismo do brasileiro e a universalidade do espanhol e do português, bem como sobre a potencialidade geopolítica da base linguística e comunicativa comum. Estabeleceremos analogias com as concepções pan-iberistas de hoje, baseadas no processo de convergência para uma comunidade hispanófona e lusófona sem exceções. Analisaremos as fronteiras policêntricas e pluricontinentais da intercompreensão, a revogada lei brasileira do espanhol e a polissemia do conceito de “bilinguismo” que dificulta a articulação de consensos diplomáticos.

Palavras-chave: bilingüismo; Gilberto Freyre; iberofonia; intercomprensión; hispanotropologia.

Gilberto Freyre: a Brazilian vision of the bilingual pan-Iberian community

Abstract. 2020 marks the 120th anniversary of the most universal of Brazilian anthropologists: Gilberto Freyre (1900-1987). Descendant of Portuguese and Spanish, the master of Apipucos maintained a conciliatory attitude between the countries of Spanish and Portuguese language. We will develop his theses on Brazilian bilingualism and the universality of Spanish and Portuguese, as well as on the geopolitical potential of the common linguistic and communicative base. We will establish analogies with today's pan-Iberian conceptions, based on the process of convergence towards a Spanish-speaking and Portuguese-speaking community without exceptions. We will analyze the polycentric and pluricontinental borders of the intercomprehension, the revoked Brazilian law of Spanish and the polysemy of the concept of “bilingualism” that hinders the articulation of diplomatic consensus.

Keywords: bilingualism; Gilberto Freyre; iberophone; intercomprehension; hispanotropology.

15

1. Diferencias y semejanzas entre el portugués y el castellano

El área cultural panibérica constituyó, para Gilberto Freyre, una referencia antropológica, lingüística y geopolítica crucial en su vida y en su obra. Antes de desarrollar el ideario freyriano y hacerlo dialogar con las corrientes de la actualidad, identificaré brevemente los matices y las tensiones internas del sustrato lingüístico-cultural ibérico.

Encontrar las diferencias entre ambos idiomas es una tarea mucho más sencilla que identificar las semejanzas, sin embargo, no deja de ser un ejercicio peligroso por cuenta del nacionalismo lingüístico que tiende a

interpretaciones separadoras. Para realizar un análisis comparativo imparcial es importante pivotar sobre una tercera lengua, ya sea latina o no latina, para así calibrar con exactitud el grado de semejanza entre ambas lenguas ibéricas globales. La base lingüística común se puede desglosar en una primera base latina, a la que hay que sumar una segunda base iberromance, y, finalmente, una tercera base a consecuencia de la interpenetración lingüística en el espacio occidental peninsular, con especial intensidad simbiótica durante el periodo del bilingüismo literario. El macroespacio del iberromance occidental no posee rupturas ni fronteras sintácticas. Existe una transición lingüística gradual, entre lo luso y lo castellano, a lo largo del espacio lingüístico galaicomirandés-leonés, que va en paralelo a la Raya¹ hasta Huelva.

¿Cuál es el tamaño de la base lingüística y comunicativa común, y, por ende, el grado y los canales de inteligibilidad mutua entre el castellano y el portugués? Las estructuras-lógicas de sus gramáticas, que moldean nuestra manera de articular, ordenar y expresar el pensamiento, son prácticamente idénticas, con algunas excepciones, que no ponen en riesgo la comprensión mutua entre ibéricos, como, por ejemplo: la colocación pronominal o la forma pasiva del verbo. En términos de lexemas la unidad lingüística es mayor que en términos de morfemas, pero estos no dejan de tener paralelismos inteligibles. Muchas veces lo que nos sugiere la lengua hermana, cuando entramos en contacto, es el uso preferencial de términos que en nuestra lengua están en desuso o que nuestros lexemas se manifiestan en el otro idioma de forma diferente, transformándose en adjetivos, verbos o substantivos. El contexto histórico-cultural de base hispanorromana, con influencias visigodas, judías y andalusíes, es el mismo para todo el espacio peninsular. Por tanto, tampoco hay rupturas culturales. La mayor diferencia es la fonética, y, en particular, la fonética luso-europea que puede suponer un escollo. Hablaremos más adelante sobre cómo superarlo.

16

La paradoja, advertida en el *Idearium español*, por Ángel Ganivet y citada por Freyre (2010, p. 251 [1933]), estriba en que la antipatía entre el portugués y el español no es consecuencia de sus diferencias, sino de sus similitudes. Esta interpretación histórica también puede ser aplicada a las lenguas. El exceso de semejanzas ha actuado como elemento reactivo, paradójicamente, separador, ya sea por autodefensa o ensimismamiento. La antipatía histórica ocultaba que ambos idiomas tienen más de “auténticos amigos” que de “falsos amigos”.

¹ La frontera terrestre existente entre España y Portugal, coloquialmente llamada como la Raya, o a Raia en portugués y gallego, es una frontera de 1214 km de longitud, constituida por primera vez en la Paz de Zamora, en 1143, y cuyo trazado en la actualidad fue revisado y acordado en parte en 1926 con el Acuerdo de Límites.

Freyre consideraba que una de las ventajas que debían y deben aprovechar los brasileños es su capacidad de leer la lengua castellana y sentirla tan materna como la portuguesa. Para Freyre no es posible entender la cultura española sin la cultura portuguesa, ni la portuguesa sin la española. No existen relaciones de extranjería cultural entre ambas partes. El maestro de Apipucos ejerció un iberismo existencial y metodológico a lo largo de su vida y obra desde sus tiempos de “estudante sul-americano no estrangeiro” en las:

universidades, as do tipo cosmopolita, em que o indivíduo no contacto com indivíduos de várias procedências, deixa de ser exclusivamente indivíduo para identificar-se profunda e empaticamente com a sua gente brasileira, nem somente com a cultura luso-brasileira, em particular, porém, - como descendente que sou, tanto de espanhóis como de portugueses há séculos integrados nos trópicos mas sempre ibéricos nos principais motivos de vida – com a gente e com cultura ibéricas, em geral; e, como tal, contente, desde adolescente, de poder ler, como não era possível a um estudante de língua inglesa ou francesa ou alemã, um Cervantes e um Luís Vives, um Gracián e um Vitoria, um Ramón Lulio e um San Juan de la Cruz, um Frei Luís de León e uma Santa Tereza, um Lope de Vega e um Calderón, como se lesse obras-primas na minha própria língua materna. Pois uma das vantagens do brasileiro que lê espanhol é esta: ter duas línguas literárias maternas, a portuguêsã e a espanhola, em vez de uma só, e poder sentir-se por suas ligações europeias de origem, tão espanhol quanto português (Freyre, 1968, p. 47).

17

En Oxford conocerá a un grupo de hispanistas organizados en torno al Oxford Spanish Club. Gilberto será invitado a discursar sobre “dom-juanismo ibérico” en una reunión del grupo. Escribe en su diario:

Conversamos sobre autores espanhóis. Vives é aqui muito estimado. Decerto um dos motivos dessa estima é ter estado ele em Oxford, onde lhe foi dado um título de doutor *honoris causa*. Está aqui muito em voga [Juan de] la Cruz. Mais que Santa Teresa. O teatro espanhol é apreciado como o maior rival (o grego estando fora de competição) do inglês. A literatura em língua portuguesa é quase ignorada pelos hispanófilos de Oxford. É como se Portugal e o Brasil não tivessem escritores. Lembrei-me a propósito daquele personagem de Eça, n’*Os Maias*, que pergunta a um recém-chegado da Inglaterra se entre os ingleses havia literatura. Outra não é a atitude da maioria dos ingleses para com a literatura portuguesa: ignoram que existe. É verdade que há traduções de Camões. Mas não é autor que se compare a qualquer dos espanhóis aqui lidos, estudados, admirados. O inglês admira a Espanha. Respeita-lhe a literatura, a arte, a poesia, a música, a dança. Portugal é para eles uma gente simpaticamente pitoresca (Freyre, 1975a, p. 219).

Freyre consideraba que portugueses y brasileños, a pesar del temor ante un hipotético imperialismo español, no pueden renunciar a la pertenencia a un espacio lingüístico y cultural común. La renuncia es, para el antropó-

logo brasileño, una especie de “dissidência caprichosa y sectária” como la de “aquellos católicos” que se desvinculan de Roma. La falta de alianza ibérica, según Freyre (1975a, p.118), también era por “uma tendência de alguns espanhóis a vincular o adjetivo hispânico com o espanhol. É inexato”. Para Freyre (1976) lo hispánico va más allá de lo español: incluye el mundo portugués. Se regocija de la importancia del español, del privilegio de poder leer la lengua castellana y de su liderazgo entre las lenguas y las literaturas ibéricas (“a mais opulenta, valiosa e alta literatura”), pero insiste que ese reconocimiento sincero y fraternal de la importancia del español, “não significa que se deva desprezar o resto de línguas hispânicas. Cada uma delas tem sua importância. Cada uma delas tem seu próprio modo de contribuir para a grandeza e a complexidade da cultura hispânica, inclusive a língua portuguesa”, que se presenta como: “uma das línguas de maior ascensão literária dentro do mundo hispânico”.

En 1922, estando en Inglaterra, su identidad transnacional comienza a ser más nítida después de un proceso de autoanálisis y contraste con sus colegas. Freyre reconoce el cambio en su conciencia:

Estava eu no começo dessa minha consciência pan-ibérica de simples candidato, mal saído da adolescência, a escritor, quando em Oxford, na Inglaterra, conheci o então mestre de literaturas ibéricas naquela universidade, o Professor de Arteaga – antecessor de Salvador de Madariaga – que um dia me sugeriu permanecesse eu no burgo oxoniano como seu assistente. Sugestão que confesso ter me seduzido, de tal modo correspondia ao meu afã pan-ibérico e ao meu encanto pela vida na Oxford daqueles dias. Mais forte, porém, que esse encanto foi o meu outro empenho, também daqueles dias e que dura até hoje: o de reintegra-me no trópico de que sou nativo, não como simples brasileiro, mas como brasileiro pan-iberico (Freyre, 1968, p. 176).

Una vez de vuelta a Recife, en 1924, en plena readaptación a los trópicos después de varios años en el extranjero, Freyre (1975a; p.267) se quejará del desconocimiento de los brasileños de los “valores clásicos em língua espanhola e de modernos como Pío Baroja, Ganivet, Unamuno, Azorín, Valera, Galdós, Ortega”, a pesar de la cantidad de libros en español que importaba Brasil. Tampoco se olvidará de Cervantes, de quien dirá que, como “buen hispano”, su gente no era “solo la española sino también la portuguesa”. Era más que español: un “español pan-ibérico”, según el maestro de Apipucos (Freyre, 1968, p. 170). El autor de *El Quijote* diría que el idioma portugués es un “español sin huesos”. Lo que, despejando la ecuación, nos daría que el español es un “portugués con huesos”. La hispanofilia y la lusofilia son totalmente compatibles en la cosmovisión freyriana. Desde luego que suscribiría la opinión del escritor mexicano Alfonso Reyes (1952) cuando

afirmaba que: “el que ama de veras la lengua castellana tiene que amar a la lengua portuguesa”. Y viceversa. Es decir, se trataba de descubrir, conocer y revalorizar la lengua hermana ibérica.

2. Bilingüismo literario y la formación del portugués brasileño

Gilberto Freyre mantendrá una importante amistad con Fidelino de Figueiredo, a quien conocerá personalmente en 1923. Años más tarde, en 1931, Figueiredo dará un curso en el Instituto de las Españas (Hispanic Institut) de la Universidad de Columbia, a convite de otro amigo de Freyre: Federico de Onís, director de dicho centro. Los materiales del curso se convertirán en el más relevante estudio comparado de las literaturas ibéricas: *Pyrene*.

Figueiredo (1935) mencionará en dicho ensayo los estudios del “bilingüismo literario” de Carolina Michaëlis. Para Freyre (1953, p.83): “o bilingüismo literário parece ter sido a expressão mais completa (...) dessas constantes de interpenetração de cultura erudita na Península”. Interpenetración que va más allá de la Península o de la influencia española en el portugués, dado que hay “portuguesismos em Cervantes e castelhanismos em Euclýdes da Cunha” (Freyre, 1971). Estando Freyre (1953, p.80) en Elvas (Portugal), ciudad singular por su bilingüismo luso-espanhol, anotará en su diario de viaje: “Dona Carolina Michaëlis defendeu com magistral segurança a tese do bilingüismo literário na Península: duas línguas durante longo tempo estiveram a serviço da mesma cultura peninsular, uma língua preferida para as expansões líricas, outra para as afirmações épicas”. Cabe recordar que hubo más de 5000 alumnos portugueses en la Universidad de Salamanca durante los siglos XVI y XVII (Rodil, 2019). La escritora brasileña de origen gallego Nélida Piñon afirmará:

El castellano, cuya intensa presencia en Portugal dio lugar a que algunos estudiosos proclamasen, con notable exageración, que existía en el país un cierto bilingüismo, es un fenómeno cultural y político que se inicia en el período conocido como Cuatrocientos, pero se consolidó dos siglos más tarde, antes de la Restauración, en torno a 1640.

Las circunstancias históricas, que en una época vincularon a las dos lenguas, ya fuera en la disputa del poder político, como en las querellas poéticas, hicieron que el castellano se convirtiera en una lengua de prestigio, ampliamente adoptada por la elite portuguesa. Una aparente simbiosis social y lingüística permitió al imaginario portugués abastecerse lentamente de autores como Calderón de La Barca, Garcilaso de La Vega, Cervantes o Lope de Vega. (Piñon, 2010).

El bilingüismo de las élites literarias portuguesas no supuso un riesgo de diglosia general, por el monolingüismo popular e institucional. Este último fue un compromiso de Felipe II en las Cortes de Tomar (1581). No obstante, se constata una preponderancia del español en los préstamos lingüísticos ibéricos. Un escritor pan-ibérico español, como Juan Valera, gran divulgador en España de la literatura portuguesa y la poesía brasileña, considerará:

El castellano y el portugués no parecían dos idiomas diversos, sino dos formas, dos modos del mismo idioma. En la magnífica corte del rey D. Manuel suena en prosa y en verso el habla de Castilla. *El Cancionero de Resende* está lleno de versos castellanos. La musa dramática portuguesa hace sus primeros felices ensayos en los *Autos* de Gil Vicente, muchos de ellos en castellano, y otros en castellano y en portugués mezclados y confundidos. El primer poeta lírico portugués, el justamente celebrado Sá de Miranda, escribe gran parte de sus obras en nuestra lengua; el mismo Camoens le imita y le sigue en esto (...) el llamado por los portugueses mismos príncipe de los poetas españoles (Valera, 1861).

Aquellos tiempos del bilingüismo de élites durante el periodo de la unión de coronas de la monarquía hispánica coincidió con un periodo decisivo en la formación territorial y espiritual de Brasil y de la variedad lingüística del portugués brasileño. Por tanto, no se trata de una ocurrencia la formulación de la hipótesis sobre una eventual influencia del español en la “infancia” del portugués brasileño. Misioneros hispanohablantes (como Anchieta o franciscanos castellanos), aventureros gauchos y bandeirantes, que transitaban corredores transfronterizos, son todos agentes de dicha influencia hispánica:

20

Con la vigencia de la Unión Ibérica, el castellano refuerza su presencia en la colonia gracias a la llegada de los españoles, de los judíos expulsados de España, a la inexistencia de la imprenta en Brasil, lo que obligaba a leer en español y portugués los libros traídos de Europa. Y gracias también al género epistolar, a la correspondencia que se intercambiaba en portugués y castellano, se refuerza esta presencia (Piñon, 2010).

En las postrimerías del Brasil hispánico, en torno al 1640, en la ciudad conocida en el cono sur hispanoamericano como San Pablo (São Paulo) se hablaba español:

São Paulo (capitanía de São Vicente en la época) era un territorio aparte, en el que la presencia de los agentes reales era muy escasa y donde el poder estaba en manos de los jesuitas y de los colonos que se organizaban en “bandeiras” para capturar indígenas y venderlos como esclavos. Era un territorio sin ley donde las lenguas más habladas eran tupí y español (Santos, 2019).

Escavando por debajo de la segunda portuguesización traída por João VI, existe un sustrato brasileño cultural y antropológico, según Piñon (2010), “con vestigios de la presencia de la lengua española” en la “psique de Brasil”, que, a pesar de la dificultad de rastrear sus influencias por los mil hilos narrativos del tejido de la cultura brasileña, difundió una “materia mítica, una cultura y posibilitó alianzas históricas”. La escritora hispanobrasileña cuenta que al inventariarse los bienes de un bandeirante se encontró en su equipaje un “arrugado folleto con poemas de Quevedo”.

En aquel tiempo, el centro político y económico de la colonización ibérica estaba en el Nordeste. El escritor brasileño Chacon (2005) menciona “os subdialetos, ou falares, populares nordestinos brasileiros, guardam inclusive muitas palavras castelhanas, do tempo da maior proximidade coloquial com o português: “arriba”, “preguntar”, “entonces”, “ancho” e inúmeras outras de uso ainda hoje corrente”. Muchas de estas palabras llegaron a través del folclore popular peninsular y sus trovadores. Junto a ellas viajaron centenares de proverbios de una sabiduría popular y mestiza milenaria.

No toda influencia en el espacio panibérico fue castellanizante. Cabe reseñar la generosa y enriquecedora presencia de lusismos en las versiones de español de Uruguay, Canarias y Guinea Ecuatorial. Tampoco debemos minimizar las influencias lingüísticas y culturales transoceánicas, de ida y vuelta, es decir: de América para Europa y otros continentes.

3. La universalidad del español y el portugués

Freyre (1968, p.176) siempre reivindicó los valores ibéricos de una “cultura global” e “inseparable” que temprana y afortunadamente “descubri ser tão minha, assim global –minha e dos brasileiros– quanto dos espanhóis da Espanha ou dos hispano-americanos”. Tan suya como la portuguesa. Brasil fue también “colônia outrora da Espanha”, según el pernambucano.

Uno de los diálogos filosóficos, lingüísticos y antropológicos más fructíferos se desarrolló entre el brasileño Gilberto Freyre y el español Julián Marías. Naturalmente el maestro de Apipucos hablaba en portugués y el heredero de Ortega y Gasset en español. Su intercomprensión lingüística era totalmente efectiva, dado que su nivel cultural era equivalente (mínima variación diastrática). En un homenaje a Gilberto Freyre en Brasilia, reflexionaría sobre la proximidad de ambas lenguas ibéricas:

Se dirá que los pueblos ibéricos o hispánicos están separados por la lengua, primera interpretación de la realidad, instalación vital básica. Pero ¿es que la diferencia entre el español y el portugués separa? He hablado de la maravilla de que el español hace íntegramente transparentes, recíprocamente transparentes, a tantos pueblos de razas diversas. He insistido muchas veces en que no sólo se habla, sino que se vive en español, y hombres y mujeres étnicamente distintos de los españoles, con facciones diferentes, hacen gestos españoles cuando están hablando, movilizan las formas radicales de vida que se engendraron hace mil años en un rincón de Europa; y lo mismo se podría decir de la lengua lusitana y los que la hablan como propia. Pero español y portugués, si no mutuamente transparentes, son traslúcidos, responden con dos tonalidades diferentes a una misma forma de instalación, de interpretación de lo real. La lengua escrita es casi la misma; el léxico y la sintaxis, muy próximos; la fonética introduce una diferencia que se supera al poco tiempo y que no es mucho mayor que la diferencia entre dos acentos regionales; únicamente es menos familiar. La mayoría de las peculiaridades de una lengua se encuentran en la otra: la distinción entre «ser» y «estar», el impersonal y maravilloso «haber»; el diminutivo (Marías, 1981).

Marías (1983) lanzó un desafío a Freyre: investigar sobre un aspecto que le parece “decisivo” y del que Freyre “casi no insiste, tal vez por estar inmerso en él: la universalidad de la lengua portuguesa en el Brasil, a pesar de tantas mezclas y tantas vicisitudes de su inmensa y no muy vertebrada sociedad”. Freyre (2001) sí que había explicado los trazos africanos del portugués de Brasil dentro de un marco cultural ibérico, pero sobre todo lo que hizo es convertir esa realidad panibéricamente universal en una proyección y responsabilidad geopolítica a ser desempeñada por el Itamarati:

22

todo brasileiro é bilingue: lê o português e lê o espanhol. (...) É evidente que, como o povo mais hispânico da América, é o brasileiro que deve tomar a si a responsabilidade de tornar mais hispânica não só a América, dividida com demasiado rigor em América espanhola e América portuguesa, como a comunidade hispânica em sua totalidade: também ela rigidamente dividida em espanhóis e portugueses, em descendentes de portugueses e descendentes de espanhóis, em continuadores de espanhóis e continuadores de portugueses, quando o nosso grande destino sociológico é formamos uma comunidade hispânica bilingue multicultural, multinacional, mas articulada numa só e complexa civilização cujo ritmo, cuja cadência ou cujo tempo continue psicologicamente o mesmo; organizada, embora não ordenada nem arregimentada, num só e fraterno sistema de vida, caracterizado pelo personalismo que impeça os homens de se despersonalizarem em números; num sistema interdependente de nações orientadas pela consciência de origens comuns e de tendências, interesse e aspirações, em grande parte, comuns (Freyre, 2001).

La “comunidad hispánica bilingüe multicultural e multinacional” de Gilberto Freyre, hoy podríamos enunciarla, con el mismo significado, como una “comunidad panibérica de intercomprensión”. Es decir, la plena y simultánea capacidad de comprensión del portugués y el español, usando como único recurso la propia lengua ibérica nativa. La “intercomprensión” se materializa cuando dos personas se comunican entre sí con éxito hablando cada una en su propia lengua. El proceso de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes, si bien espontáneo, puede sin duda acelerarse a través de métodos específicos de enseñanza y de la propia globalización de las comunicaciones que ayuda a derribar las fronteras lingüísticas, especialmente a través de las redes sociales.

4. La geopolítica de la base lingüística y comunicativa común

La Casa Real española ha reconocido la base lingüística común y su potencialidad. En la XXVI Cumbre Iberoamericana de Guatemala, en noviembre de 2018, el rey Felipe VI afirmó:

Cada día, avanza positivamente el proceso de acercamiento entre los países hispanohablantes y lusófonos del mundo, juntos, como he señalado en otras ocasiones, conforman un gran espacio multinacional de 800 millones de personas en una treintena de países de todos los continentes. No cabe duda de que esta realidad de base lingüística y cultural contribuye a articular unas relaciones económicas y comerciales más intensas, sólidas y fluidas entre todos nuestros pueblos

23

Portugal ha dado señales de cambiar su política exterior, pasando de un perfil bajo en el espacio iberoamericano a tener un perfil propio e incluso un cierto activismo estratégico. Días después de la citada Cumbre Iberoamericana, el ministro de Asuntos Exteriores portugués reconocía:

A Conferência Ibero-Americana (CIB) e os seus organismos setoriais constituem, do meu conhecimento, a única entidade internacional de base lingüística que se funda não numa mas em duas línguas: o espanhol e o português. E esta característica distintiva resulta do facto de, na sua génese, em 1991, ter estado a vontade de articular o conjunto da América Latina e o conjunto da Península Ibérica - isto é, de não reduzir a organização ao diálogo entre Espanha e os países saídos dos seus domínios coloniais-. Esta contribuição de Portugal para que seja o mundo ibérico europeu a relacionar-se com o mundo latino-americano seria razão bastante para a nossa política externa investir na CIB. (Silva, 2018).

El interés portugués en Hispanoamérica es creciente por la presencia de sus emigrantes y como parte de una nueva estrategia de internacionalización del portugués y de reequilibrar el peso de la lusofonía en la Comunidad Iberoamericana, sin ceder en su política de exclusividad con los PALOP (África lusófona). La tendencia es de superar esa exclusividad porque la geopolítica de los espacios lingüísticos y culturales en el siglo XXI se rige por relaciones policéntricas y soberanas. España no ejerció un “exclusivismo” cuando accedieron a la CPLP: Guinea Ecuatorial como miembro pleno y otros países hispanohablantes y el Consello da Cultura Galega de la Comunidad Autónoma de Galicia como observadores-asociados. El primer ministro portugués celebra:

los movimientos de aproximación que se han dado en ambos sentidos: la creciente cooperación de la Conferencia Iberoamericana con el resto de países de lengua portuguesa y la concesión del estatuto de observador asociado por parte de la CPLP a países de lengua española como Argentina, Chile y Uruguay, así como a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura” (Costa, 2019).

24 La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), durante el periodo 2015-2019, ha ejercido un papel activo de fortalecimiento del proceso objetivo de convergencia iberofona, como espacio multinacional de intercomprensión lingüística panibérica. La OEI, que recientemente estableció una oficina en Lisboa, incorporó como observadores-colaboradores a los países lusófonos africanos y creó una dirección y un programa para la difusión de la lengua portuguesa. En 2017, La directora de la OEI de Portugal, Ana Paula Laborinho, participó en la conferencia del movimiento político iberista titulada “Iberofonía e intercomprensión” en Badajoz, ciudad donde existe un tejido asociativo, en pro de un corredor de Sudoeste Ibérico, que haga conectar lenguas, mercancías y pasajeros entre Lisboa y Madrid, por Extremadura, con especial énfasis en el tren de alta velocidad. En 2018, el Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) y la Secretaría General de la Conferencia de Ministros de Juventud y Deporte de la Comunidad de Lengua Portuguesa (CMJD-CPLP) promovieron en Cascais la creación de un “Espacio de la Iberofonía”.

La Secretaría General de la Comunidad Iberoamericana (SEGIB) actualmente promueve a través de simposios y sus redes sociales el bilingüismo luso-español. En 2010 se creó la primera universidad panibericamente bilingüe: la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), con sede en la ciudad de la triple frontera de Foz do Iguaçu. Brasil y España firmaron el 8 de noviembre de 2018 un acuerdo en el que se

comprometen a impulsar la instalación de escuelas bilingües de portugués y español en las zonas de frontera, en una iniciativa de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), que también impulsa escuelas-espejo en la Raya peninsular.

Las ideas de Gilberto Freyre encajan perfectamente en la corriente paniberista actual que promueve la Iberofonía. Si -para Gilberto- Brasil era el país más hispánico del mundo, en el sentido de ibérico, hoy podemos decir que es el más iberófono de todos. Freyre se quejaba que Portugal leía pocos libros españoles y los españoles leían aún menos libros portugueses. Solo en Brasil circulaban libros portugueses y españoles con generosidad. Freyre (1975b) afirmó:

Al mundo hispánico (...) no le faltan bases para desenvolverse en una comunidad transnacionalmente hispánica que hasta en la política y la economía – por no hablar de la cultura servida por dos grandes lenguas comunes, la castellana y la portuguesa, y por tres o cuatro menos generales, pero igualmente valiosas e hispánicas- se articule en un sistema de actuación dentro y fuera de sus fronteras y en el que sin extinguirse las semejanzas superen a las diferencias, unidas sin sacrificio de la universalidad, sin sacrificio siquiera de la tendencia a ser al mismo tiempo una y plural, que ha sido siempre tan de los hispanos.

Durántez (2019a) afirma que “se, filologicamente, o espanhol e o português são línguas diferentes, em termos comunicacionais chegam a perceber-se como se fossem praticamente um só idioma”. Es decir, se pone en evidencia empírica un espacio lingüístico de intercomprensión. Y en coherencia con ese espacio, surge la propuesta de crear un actor multinacional paniberico en la diplomacia global, llamado Iberofonía, concepto geopolítico creado por Frigidiano Álvaro Durántez Prados. La singularidad de dicho espacio lingüístico se justifica porque es “el único caso de dos grandes lenguas internacionales en términos cuantitativos –habladas cada una de ellas por más de cien millones de personas– que son, al mismo tiempo y en líneas generales, recíprocamente comprensibles” (Durántez, 2009). Además, dicho espacio posee otras afinidades substantivas “de naturaleza cultural, histórica, geopolítica y cooperativa”, que corresponde “en gran medida al sumatorio de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa”, cuyo conjunto multinacional agrupa a “más de 800 millones de personas y una treintena de países de todos los continentes, que constituye el primer espacio lingüístico del mundo, y que representa la quinta parte de la superficie del planeta, así como la décima en términos demográficos” (Durántez, 2018).

5. Las rayas pluricontinentales y la polisemia del bilingüismo

La frontera histórica entre España y Portugal fue popularmente llamada “Raya”. Una “frontera blanda” de ecosistemas culturales y lingüísticos sin rupturas. Y no es una excepción. Existen rayas lingüísticas luso-españolas en el interior de varios continentes y de varias organizaciones intergubernamentales. La Raya americana es la mayor de todas en kilómetros de frontera e en dimensión institucional en el seno de la CIN (Comunidad Iberoamericana de Naciones). La Raya de la Península Ibérica es la más antigua de las fronteras del viejo continente. La Raya africana es tanto de tipo marítimo, entre São Tomé e Príncipe y Guinea Ecuatorial, como institucional en los PALOP y la CPLP. Y, finalmente, la Raya asiática, entre Timor Oriental y las Islas Filipinas, únicos países mayoritariamente católicos de la región.

Los nuevos enfoques de intercomprensión, que ponen énfasis, entre otros aspectos, en la adaptación fonética para los nativos del español y en evitar el uso de falsos amigos en general, parecen ser los más viables para aproximar el espacio lingüístico iberófono. El manual de intercomprensión lectora Interlat utiliza un método de comparación gramatical en tablas para identificar los paralelismos (Tassara y Moreno, 2007). Este manual está inspirado en el Eurom 4, editado en 1997, cuya última versión, Eurom 5 (VV.AA. 2011), incluye cinco lenguas latinas: portugués, español, catalán, italiano y francés. También cabe destacar el actual espacio de formación a distancia del portal MIRIADI que busca crear redes de intercomprensión en internet. Por otro lado, el compromiso de medios de comunicación y editoriales es fundamental para crear una nueva “costumbre” de lectura y audición sin necesidad de traducción o doblaje. Por razones logísticas, la mayoría de cadenas de supermercados etiquetan sus productos en portugués y en español para todo el territorio peninsular. Lo cual ayuda a introducir algún vocabulario de la lengua hermana en casa del país vecino.

26

¿Cómo podemos conjugar los nuevos enfoques de la intercomprensión con el tradicional y polisémico bilingüismo? Existe una serie de confusiones terminológicas en torno al bilingüismo. Según el diccionario de la Real Academia Española, el bilingüismo es el: “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Para aclarar los debates sobre los desarrollos y aplicaciones del bilingüismo debemos identificar las diferencias entre: el pleno dominio escrito y oral de una lengua no-nativa ibérica, la adquisición de la plena capacidad de intercomprensión, la oficialización estatal de una lengua, la posible estrategia de inmersión lingüística, la política comunicacional interna y externa de las instituciones iberoamericanas o la incorporación obligatoria del portugués o del español a la oferta de lenguas extranjeras en parte de las etapas educativas, sea como asignatura optativa u obligatoria en el currículo escolar.

La idea general es que cabe una exigencia de pleno dominio escrito y oral de la lengua no-nativa ibérica para áreas fronterizas y para profesionales: diplomáticos, políticos, empresarios y trabajadores, que tengan relaciones con países de la lengua hermana. No se trata de una política de oficializar lenguas hermanas como lenguas de Estado. Tampoco de un bilingüismo educativo uniforme. Establecer una estrategia de inmersión lingüística interdisciplinar, con el español y el portugués como lenguas vehiculares en todo el sistema educativo, puede ser ineficiente por el tamaño de la población objetivo, las limitaciones presupuestarias y el despilfarro de energías por desaprovechar las ventajas de la intercomprensión lingüística.

Para Durántez (2019b) la política lingüística compartida en ese espacio sería suficiente con el: “reforzamiento de la intercomprensión recíproca. Y no sólo en el ámbito iberoamericano. Esto se conseguiría con la respectiva enseñanza temporal de ambos idiomas durante la etapa escolar”. El Partido Ibérico Íber propuso para España y Portugal la implantación de una asignatura: “Lenguas Ibéricas”, en primaria y secundaria, optativa para los alumnos, pero de obligada oferta para los centros educativos, como “un instrumento eficaz para el buen entendimiento entre ibéricos”. La Plataforma por la Federación Ibérica ha solicitado recientemente la inclusión opcional del portugués como segunda lengua extranjera en el sistema educativo madrileño, tal y como ya existe en Galicia (Ley Paz-Andrade) y en Extremadura.

Además de las confusiones terminológicas aquí desarrolladas, existe otra confusión en relación con las políticas de promoción de las lenguas en el interior y el exterior del espacio panibérico (iberofonía). Es importante diferenciar: 1) Una política lingüística para los sistemas educativos e institucionales de los países de lengua portuguesa y española; 2) Una política lingüística para ampliar los hablantes del portugués y el español allí donde no se habla portugués ni español. Ambas deben ser diplomáticamente consensuadas. El 21 de enero de 2019, durante un evento en Lisboa, el Instituto Cervantes (IC) ofreció su infraestructura global “no solo enseñar portugués en el Cervantes sino también para propagar la cultura y las lenguas de toda la península ibérica”, enfatizando la apertura plena de las 87 sedes a las iniciativas del Instituto Camões, como así afirmó el director del IC, García Montero, además de anunciar un próximo estudio sobre el poder conjunto de las lenguas ibéricas. Según el director del IC de Rio de Janeiro, Antonio Maura: “lo que se refiere a la enseñanza del idioma creo que deberían ponerse de acuerdo los Institutos Camões y el Cervantes con vista a una enseñanza colegiada en los países que no sean de habla ni española ni portuguesa”. Y añadió: “las dos lenguas van a hermanarse aún más. La reciente exposición Camões-Cervantes no hace sino recalcar estas similitudes tan ibéricas. Pensar de otra forma, en mi opinión, es negarse

a un futuro necesario y a un pasado donde no existieron ese tipo de diferencias”. Un futuro que para Maura está “en la reconstrucción de la Unión Ibérica, ahora desde patrones democráticos” (Maura, 2019).

6. Las fronteras policéntricas de la intercomprensión

Es una evidencia empírica que todo nativo hispanohablante de visita a un país lusófono se hace entender más que lo que entiende. El nativo lusófono, sin embargo, entiende más de lo que se hace entender en la hispanofonía. Según constata Durántez (2019c): “el español es comprendido de modo generalizado en los países de lengua portuguesa, de modo que nuestro idioma amplía sustancialmente su base objetiva en cerca de un 40%”. También el “lusófono nativo se beneficia de una ventaja subjetiva a la hora de comprender el castellano”. Por tanto, la comprensibilidad nativa del lusófono se duplica ampliamente al considerar el territorio hispanohablante. ¿Y el idioma portugués? ¿es entendido por el hispanohablante?

En 1956, durante una conferencia de Freyre (1965) en El Escorial, los estudiantes le confesaron que le entendían mejor a que a los portugueses. Una anécdota parecida se produjo en la Universidad de Columbia cuando: “Um catedrático espanhol disse-me um dia (...): compreendo seu português melhor que os dos meus vizinhos de Portugal, que comem metade das palavras, e melhor –acrescentou com um sorriso– que o espanhol de alguns americanos de América espanhola”. Maura (2019) afirma: “Pienso que el portugués que se habla en Brasil es mucho más parecido del español que el que se habla en Portugal. Eso daría para un estudio lingüístico interesante”. Durántez (2019a) señala que: “o português, particularmente o de Portugal, se entende em menor grau, por razões fonéticas nos países hispânicos.”

La intercomprensión escrita y oral, en líneas generales, es recíproca en todos los países de lengua portuguesa y española. Mientras que la intercomprensión escrita es simétrica, la oral es asimétrica y tiene una excepción geográfica. La asimetría oral se explica porque la fonética española cabe dentro de la portuguesa, pero desconoce algunos sonidos del portugués. Otro factor de asimetría es el aprendizaje: la mayor presencia internacional del español y en el sistema educativo lusófono les hace estar más familiarizados. La intercomprensión oral, además de fonéticamente asimétrica, tiene una excepción: el portugués de Portugal es ininteligible oralmente para el hispanohablante.

Esta excepción del portugués europeo (4% del portugués global) crea un espejismo eurocéntrico sobre el grado de comprensibilidad oral del portugués global por parte del hispanohablante. Esta oralidad ininteligible lusa representa un 1% de los hablantes del conjunto de la iberofonía (800 millones).

Por la mayor presencia nativa y comunicacional internacional y por el mayor tamaño del espacio de comprensión oral, el castellano estaría llamado a ser la lengua ibérica más eficiente de comunicación en el espacio pan-ibérico y fuera del mismo. Sin embargo, la cultura de la intercomprensión lo que promueve es que cada uno se exprese con total comodidad y libertad en su lengua nativa ibérica. Cabe resaltar que la variedad del portugués mundialmente mayoritaria es la brasileña (80%), que es más neutral, más vocalizada y abierta, por la influencia de las lenguas africanas, y, en menor medida, por el español (Freyre, 2010, p. 327 [1933]). Es el “portugués con azúcar” (Queiroz, 1872).

El portugués africano (10% del portugués global) es gramaticalmente más cercano al de Portugal, pero fonéticamente no es tan cerrado como el peninsular, de hecho, los fonemas pronunciados por los angoleños se asemejan en algunos casos al acento del hispanohablante hablando en portugués. Las comunidades portuguesas en el exterior por su contacto con lenguas extranjeras su acento se atenúa a oídos de los hispanohablantes. Por tanto, es posible decir que el 96% del portugués global es substancialmente comprensible en su oralidad, a pesar de que su grado comprensibilidad oral, para un hispanohablante, siempre será inferior al del lusófono cuando escucha la lengua española.

La ininteligibilidad oral luso-europea es corregible por dos vías: 1) Que el hispanohablante tenga una exposición continuada a la pronunciación lusa del portugués; 2) Que el lusófono europeo incorpore progresivamente un trazo fonético más aproximado de la pronunciación brasileña, que de hecho, ya está siendo expuesto a dicha influencia por la inmigración, las telenovelas y la globalización de las comunicaciones; sin que ello suponga necesariamente un menoscabo del rico patrimonio lingüístico y regional luso.

7. La ley del español en Brasil: una experiencia no-bilingüista

La ley del español correspondió a un movimiento diplomático de liderazgo para la integración latinoamericana y de aproximación a la comunidad iberoamericana. Su revocación correspondió a un movimiento en sentido opuesto: un alejamiento regional y una aproximación a los Estados Unidos.

La ley brasileña del español (Brasil, 2005) no establecía un sistema educativo bilingüe luso-español, tal y como entendemos el bilingüismo en España con las lenguas cooficiales o con el inglés u otras lenguas extranjeras. El bilingüismo en el sistema educativo implica una inmersión lingüística interdisciplinar, repartiendo las asignaturas convencionales (no

lingüísticas) en dos o tres lenguas vehiculares. La ley del español en Brasil establecía la asignatura lingüística del español como lengua extranjera: “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”.

Esta ley fue revocada por el presidente Michel Temer por otra en la que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Con papeles intercambiados entre “el grande” y “el pequeño”, se reproduce en América la herencia peninsular de vivir de espaldas del mundo luso y el mundo hispano. El latinoamericanismo, presente en la constitución brasileña, no deja de ser una forma de iberismo intra-americano contemporáneo. Al contrario de la frontera luso-española, la comunicación transfronteriza en la frontera hispanoamericana-brasileña se realiza, con algunas excepciones, en portugués brasileño o en portuñol. La ley del español tuvo un notable impacto en el sistema educativo brasileño, aunque no fuese completamente aplicada en el tiempo que estuvo en vigor. Su revocación no implica la desaparición automática de dicho impacto.

30

El movimiento asociativo de profesores y alumnos “Fica Espanhol” ha conseguido algunos éxitos. Diferentes Estados brasileños, situados cerca de la frontera, están garantizando la enseñanza del español. En el sector privado siempre hubo una permanente demanda de aprendizaje de español, especialmente de trabajadores brasileños en empresas españolas y de otros sectores económicos relacionados con el Mercosur. Dicha demanda hoy se encuentra resentida por la crisis económica.

TeleSur, canal multiestatal liderado por Venezuela, llegó a tener telediarios en portugués. El proyecto de EBC, televisión pública brasileña, que finalmente se implementó de manera más limitada, llegó a barajar la emisión en portugués para toda América Latina. En la televisión pública de Extremadura (España) existe un programa de enseñanza del portugués “Falamos Português” y otros programas en televisión y radio sobre los vecinos lusos como “Lusitania Express”. La emisión de canales en ambas lenguas en todos los países de la iberofonía es una tarea pendiente e, incluso, la propia articulación de un canal como IBE.TV, canal de televisión de la SEGIB para las redes sociales, con contenidos tanto en español como en portugués.

La política externa de Cuba ha generado un importante legado iberófono en los países de lengua portuguesa, y en la propia Cuba, tanto por sus misiones militares, médicas o de alfabetización, como por sus becas a estudiantes lusófonos en la Habana, con especial impacto en Angola, Cabo Verde, Mozambique y Brasil.

8. Una comunidad sin excepciones: de Iberoamérica a la Iberofonía

Cuatro años después de la muerte de Freyre nació en México la comunidad iberoamericana de jefes de Estado “con la participación de los Estados soberanos de América y Europa de lengua española y portuguesa” (CIN, 1991). Un sueño cumplido post mórtem, que Freyre ya había explicitado en 1957 y asumido al ser miembro de honor del Instituto de Cultura Hispánica a partir del 12 de octubre de 1955. No obstante, se trata de un sueño incompleto porque faltan en esa comunidad (iberoamericana) los jefes de Estado de lengua española y portuguesa de África y Asia. Sólo así podrá articularse el conjunto panibérico, que hoy es llamado de “Iberofonía”, aspiración final de Gilberto Freyre.

La escritora portuguesa Correia (1988), admiradora de Freyre, reconocía la existencia de una “comunidade cultural ibero-afro-americana”. “Uma comunidade hispânica pluricontinental”. “Uma constelação ibérica euro-afro-americana. Constituinte uma das maiores comunidades linguísticas e culturais”. Idea mucho más inclusiva que la “Hispanidad”, cuyas fronteras siempre fueron difusas. Barcia (2008) prefiere el término de “Iberidad”. En la misma línea, Chacon (2005), discípulo de Freyre, propone la “Grande Ibéria”: “na perspectiva brasileira da Nova Ibérica continental americana à Antiga Ibéria peninsular europeia, ida e volta: encontros, desencontros e reencontros pelos oceanos das Áfricas e Ásias lusófonas e hispanófonas até Oceania das Filipinas e Timor Leste” y cita a Durántez Prados “quando apresentou nas II Jornadas de Relações Internacionais da Universidade Lusíada de Porto, no ano 2000, considerações sobre a necessidade e importância da articulação entre a Comunidade Ibero-Americana de Nações – CIN e a Comunidade dos países de Língua Portuguesa – CPLP”.

Según el geopolitólogo Durántez (2014), las características lusotropicales descubiertas o imaginadas por Freyre son “también aplicables, en líneas generales y sin discriminación, al conjunto del mundo hispánico, o hispanotropical, que engloba y contiene al lusotropical, al estrictamente de colonización portuguesa”. Incluso Freyre va más allá, proponiendo una “federação de cultura”. Lo que encaja con el actual “planteamiento geopo-

lítico y cooperativo” de “asociación de los países de lenguas ibéricas del mundo, sin exclusiones geográficas”. Dicho de otro modo: una “articulación de un espacio multinacional de países de idiomas ibéricos”, cuya propuesta y tendencia ha sido denominada con las “expresiones iberofonía y espacio iberófono”. Se trata de la “segunda y definitiva convergencia multinacional iberófona” (Durántez, 2018). La primera fue Iberoamérica.

Para Freyre, la defensa del espacio pan-ibérico no era contradictoria con la convergencia lusófona, que finalmente fue posible nueve años después de su muerte, la CPLP (Comunidad de Países de Lengua Portuguesa). Como otro sueño anticipado, auguró la importancia de los sistemas de cultura supranacionales, entre ellos, el más natural sería el hispánico (ibérico):

Si entre las modernas culturas hay una cultura de gran porvenir es la iberoamericana. Mientras esta cultura siga siendo ibérica o hispánica, en vez de fraccionarse en treinta reinos de Taifas de la cultura, los pueblos hispánicos de Europa y los de creación hispánica diseminados por América y otras partes del mundo formaremos un –por decirlo así– natural sistema de cultura con sus condiciones de unidad, sin perjuicio de su diversidad. En una época en que los pueblos menos afines entre sí que los nuestros están intentando por todos los medios articularse en federaciones o uniones –un tanto artificiales algunas de ellas–, a los pueblos hispánicos sólo nos resta la tarea de completar la labor ya realizada por un pasado que es esencialmente el mismo para los hispanos de América, de Europa, de Oriente y de África: el pasado hispánico (Freyre, 1957).

32

Freyre (1961) propondrá una “comunidade federada” en el artículo *Brasil, líder da civilização tropical*:

[Brasil] seria a grande nação mediadora entre a América, a África e a Europa. Não vejo por que essa missão não possa vir a ser desempenhada pelo Brasil. Em certo sentido, e à revelia de políticos brasileiros ainda arcaicos em seus métodos de fazer política, é uma missão que já está sendo desempenhada pela cultura brasileira através dos seus Villa-Lobos, dos seus arquitetos modernos, dos seus pintores atuais, de alguns dos seus modernos pensadores e cientistas sociais. Mas para cumprir essa missão, no melhor sentido da palavra platônica, pensam alguns sociólogos brasileiros caber ao Brasil, agir, antes, aristotelicamente, isto é, pragmaticamente e articular-se com os demais povos hispano-tropicais, em geral, e luso-tropicais, em particular – povos que já não são particularmente latinos porém vêm juntando a uma herança multieuropeia valores de culturas tropicais, ameríndias, africanas e asiáticas, através de métodos especificamente hispânicos de interpenetração – numa possível comunidade federada.

Brasil, junto con la iberofonía, podría convertirse en una “China Tropical”, que “hable de igual a igual” al mundo anglosajón” (Freyre, 1976). El poder de arrastre panibérico de Brasil y la África lusófona siempre será

más fuerte que las posibles renuencias lusas. Un Brasil panibérico puede asumir ese liderazgo, hipótesis que no es, según Freyre (2001), un ejercicio arcaico de quijotismo o sebastianismo, sino puro pragmatismo ganador para todas las partes y para ambos idiomas.

Referencias bibliográficas

- Barcia, M. (2009). *Geopolítica de la Iberidad*. Madrid: Dykinson.
- Brasil (2005). *Lei nº 11.161/2005* (lei ordinária) 05/08/2005. Disponible en <https://bit.ly/33AjEc3>
- Brasil (2017). *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Disponible en <https://bit.ly/31ziteY>
- Chacon, V. (2005). *A grande Ibéria: convergências e divergências de uma tendência*. SciELO-Ed. UNESP. Disponible en <https://bit.ly/2YKsVze>
- CIN (1991). Primera Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. México: *Declaración de Guadalajara*.
- Correia, N. (1988). *Somos Todos Hispanos*. Portugal: Notícias Editorial. Disponible en <https://bit.ly/2ZZMfoZ>
- Costa, A. (2019). Iberoamérica y la lengua portuguesa. *Suplemento Le Monde Diplomatique*. España: SEGIB. Disponible en <https://bit.ly/31MUzJh>
- Durántez, F.A. (2009). *Paradigma y ciclo de Hispania*. Madrid: Sepha.
- Durántez, F.A. (2014). *Paralelismos y convergencias entre la comunidad iberoamericana de naciones y la comunidad de países de lengua portuguesa: ¿ existe un espacio multinacional de países de lenguas ibéricas?* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Disponible en <https://bit.ly/2YQmB9F>
- Durántez, F.A. (2019a, 28 de marzo). Angola e a Iberofonia. *Jornal de Angola*. Disponible em <https://bit.ly/2YPSkrm>
- Durántez, F.A. (2019b, 9 de enero) Entrevista a Álvaro Durántez: “El español y portugués son la clave de un nuevo actor global panibérico”. *ABC*. Disponible en <https://bit.ly/2H67WfA>
- Durántez, F.A. (2019c, 30 de marzo). El español, pilar de la iberofonía y lengua universal. *ABC*. Disponible en <https://bit.ly/2N1te1J>
- Durántez, F.A. (2018). *Iberofonía y Paniberismo. Definición y Articulación del Mundo Ibérico*, España: Última Línea.
- Felipe VI (2018, 15 de noviembre) Palabras de Su Majestad el Rey en la Clausura del XII Encuentro Empresarial Iberoamericano. Guatemala: Casa Real. Disponible en <https://bit.ly/302vCsH>
- Figueiredo, F. de (1935). *Pyrene. Introdução a la historia comparada de las literaturas portuguesa y española*
- Freyre, G. (1953). *Aventura e rotina: sugestões de uma viagem à procura das constantes portuguesas de caráter e ação*. Brasil: J. Olympio.
- Freyre, G. (1957). Notas sobre la Cultura Hispánica. *Revista Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 85. Madrid: ICH. Disponible en <https://bit.ly/30mrMec>

- Freyre, G. (1961, 22 de julio). Brasil, líder da civilização tropical. *O Cruzeiro*.
- Freyre, G. (1965, 2 de julio). No Instituto Hispânico da Universidade de Columbia. *O Cruzeiro*.
- Freyre, G. (1968). *Como e porque sou e não sou sociólogo*. Brasil: Ed. da Universidade.
- Freyre, G. (1971). A propósito de cultura hispânica como cultura transnacional projetada sobre o futuro. *Revista Brasileira de Cultura*, 9. Rio de Janeiro: Conselho Federal.
- Freyre, G. (1975a). *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade, 1915-1930*. Olympio. (2012). Ed. Digital.
- Freyre, G. (1975b). Mexicanos, brasileños y el mundo hispánico. *Norte: Revista Hispano Americana*, 263, 37-40.
- Freyre, G. (1976, 23 de septiembre). Rueda de prensa de GF. Madrid: *Audio Biblioteca Hispánica AECID*. Disponible en <https://bit.ly/33SgfFk>
- Freyre, G. (2001). *Antecipações*. Edson Nery da Fonseca (coord.). Brasil: EDUPDE.
- Freyre, G. (2010 [1933]). *Casa-grande y senzala. La formación de la familia brasileña en un régimen de economía patriarcal*. Madrid: Marcial Pons / Fundación Cultural Hispano-Brasileña. Disponible en <https://bit.ly/2z87Xet>
- Marías, J. (1981). El tiempo y lo hispánico en Gilberto Freyre. Tiempo muerto y otros tiempos. *Cuenta y razón*, (2), 7-16. Disponible en <https://bit.ly/2OVscqC>
- Marías, J. (1983, 2 de octubre). Gilberto Freyre y la imaginación. *La Vanguardia*. Disponible en <https://bit.ly/2OUeZ1i>
- Marías, J. (1988). Gilberto Freyre en el Mundo Hispánico. *A memória de Gilberto Freyre*. Brasil: Massangana.
- Maura, A. (2019, 7 de febrero). Entrevista a Antonio Maura. Madrid: *Blog Estado Ibérico*. Disponible en <https://bit.ly/2yZC4oi>
- Piñon, N. (2010). Los lazos entre las lenguas portuguesa y española. *Español y portugués: lenguas en convivencia. Congreso de Valparaíso*. Disponible en <https://bit.ly/2KNBCzf>
- Queiroz, E. de (fevereiro de 1872). *Jornal As Farpas*, pág. 86. Disponible en <https://bit.ly/2KCbk3U>
- Reyes, A. (1952). Teoría de la antología. *La experiencia literaria*, 3, 129-133
- Rodil, L. (2019). Documental: Salamanca-Coimbra, espejo del conocimiento. *Castilla y León Televisión*.
- Silva, A.S. (2018, 20 de noviembre). Nós, ibero-americanos. *Diário de Notícias*. Disponible en <https://bit.ly/33wG1iv>
- Santos, J.M. (2019, 11 de mayo). Entrevista a José Manuel Santos. Madrid: *Blog Estado Ibérico*. Disponible en <https://bit.ly/2Z6gTzD>
- Tassara, G. y Moreno, F. (2007). *Manual INTERLAT. Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Disponible en <https://bit.ly/2zem0iV>
- Valera, J. (1861, 15 de diciembre). España y Portugal. *Revista Ibérica*. I(V), 349-362. Disponible en <https://bit.ly/31BORcX>
- VV.AA. (2011). *EUROM 5. Leer y entender 5 lenguas románicas*, España: Sociedad General Española Librería.

Bases para un estudio pormenorizado de la presencia del español y el portugués y de su incidencia real en el mundo

Daniel Héctor Prado ¹  

Lía Varela ²  

¹ Consultor internacional; ² Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina.

Resumen. En las últimas décadas han circulado diversas estimaciones acerca de la importancia mundial de las lenguas, apoyadas en criterios, metodologías y fuentes de datos también diversos y no siempre confiables o actualizados. Dado el interés por conocer el estado actual y las proyecciones posibles de las lenguas iberoamericanas, este artículo propone, en su primera parte, una revisión crítica de los principales estudios cuantitativos existentes sobre las lenguas en el mundo. Seguidamente, y como resultado de esta revisión, ofrece un esbozo de instrumento para un estudio de la presencia del español y el portugués en el mundo, que puede asimismo dar elementos para una mejor comprensión de dinámicas culturales, educativas y otras que tienen lugar dentro del espacio iberoamericano y que se expresan en la esfera lingüística. La última parte del artículo presenta algunos ejemplos de análisis que pueden realizarse en esta perspectiva dentro del campo de la educación a partir de los datos estadísticos que se propone recabar.

Palabras clave: difusión de lenguas; estudios cuantitativos; español; portugués; espacio iberoamericano.

Bases para um estudo detalhado da presença do espanhol e português e de seu impacto real no mundo

Resumo. Nas últimas décadas, têm circulado diversas estimativas sobre a importância mundial das línguas, baseadas em critérios, metodologias e fontes de dados que também são diversas e nem sempre confiáveis ou atualizadas. Dado o interesse em conhecer o estado atual e as possíveis projeções das línguas ibero-americanas, este artigo propõe, em sua primeira parte, uma revisão crítica dos principais estudos quantitativos existentes sobre as línguas no mundo. Posteriormente, e como resultado desta revisão, o trabalho oferece um esboço de um instrumento para um estudo da presença do espanhol e do português no mundo, o que também pode fornecer elementos para uma melhor compreensão das dinâmicas culturais, educacionais e outras que ocorrem dentro do espaço ibero-americano e que são manifestadas na esfera linguística. A última parte do artigo apresenta alguns exemplos de análises que podem ser realizadas nesta perspectiva no campo da educação, com base nos dados estatísticos propostos.

Palavras-chave: difusão de línguas; estudos quantitativos; espanhol; português; espaço ibero-americano

Basis for a detailed study of the presence of Spanish and Portuguese and its real incidence in the world

Abstract. In recent decades, various estimates have circulated about the global importance of languages, supported by criteria, methodologies and data sources that are also diverse and not always reliable or updated. Given the interest to know the current state and possible projections of Ibero-American languages, this article proposes, in its first part, a critical review of the main existing quantitative studies on languages in the world. Then, as a result of this review, it offers an outline of an instrument for a study of the presence of Spanish and Portuguese in the world, which can also provide elements for a better understanding of cultural, educational and other dynamics that take place within the Ibero-American space and that are expressed in the linguistic sphere. The last part of the article presents some examples of analysis that can be carried out in this perspective within the field of education based on the statistical data that it is proposed to collect.

Keywords: language spread; quantitative research; Spanish; Portuguese; ibero-american space.

1. Introducción

Suelen circular en las redes y medios de comunicación unas estadísticas –organizadas por lo general en forma de rankings– acerca de las lenguas del mundo: las lenguas habladas en la mayor cantidad de países, o de mayor número de hablantes nativos, más extendidas en superficie, más aprendidas como lengua extranjera, entre otras. Los criterios aplicados así como las finalidades en que se inscriben tales clasificaciones varían en cada circunstancia de su puesta en discurso público o cotidiano. Vale decir que, en la marea incesante de información que nos rodea, el tema inevitablemente concita interés. A los hablantes de una lengua de gran difusión, estas cifras les permiten imaginar su comunidad de pertenencia (Anderson, 1983) extendida a la escala planetaria. Decisores gubernamentales y de las grandes empresas (en particular las tecnológicas, de comunicaciones, de medios, editoriales, de entretenimiento), por su parte, las leen en claves (geo)políticas y económicas.

La información cuantitativa tiene, en efecto, el valor de insumo en el momento de elaboración y de evaluación de estrategias de negocios (editoriales, de comercio electrónico, de turismo y otros) o de políticas públicas, que pueden ser sectoriales (acciones de fortalecimiento de enseñanza de la lengua, de armonización de terminologías, de creación de herramientas lingüísticas, entre otras), nacionales, regionales o globales (es el caso de acciones destinadas a lenguas en peligro de extinción, por ejemplo¹). Dada la importancia y las dimensiones que asumen las iniciativas de estas características, la calidad de la información de partida resulta un factor crucial.

Frente al “saber popular” sobre el que se basan muchas de las estimaciones, diversos especialistas e instituciones han desarrollado diferentes metodologías, algunas rigurosas, otras menos, y publicado análisis cuyos resultados a veces son utilizados por la prensa con poca cautela, creando mitos y tendencias que terminan siendo contraproducentes en ciertas circunstancias.

Los indicadores que se consideran en las diferentes perspectivas analíticas son diversos como lo es la terminología utilizada en la presentación de los resultados. Así, unos autores hablarán del *peso* de cada lengua, de su *valor económico*, de su *presencia*, de su *posición relativa* o su *influencia*, según los énfasis de los enfoques respectivos.

¹ Señalemos el *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*, patrocinado por la Unesco (Moseley, 2010), herramienta de referencia para los que alertan sobre las lenguas en extinción.

En momentos en que resulta cada vez más necesario comprender las grandes tendencias mundiales en materia geo-lingüística y cultural para una adecuada proyección del conjunto de países hispano y luso-hablantes, conviene disponer de algunas claves para la lectura crítica de la información cuantitativa que sustenta los diversos rankings circulantes. Este artículo pretende hacer aportes en este sentido. En la primera parte se pasa revista a algunos estudios relevantes dedicados a las lenguas en la esfera internacional y global, con sus características y terminología particulares. En este recorrido buscaremos identificar herramientas de análisis que sean pertinentes para determinar la situación y los desafíos que enfrentan el español y el portugués en el mundo y, particularmente, dentro del espacio iberoamericano. Este será el objeto de la segunda parte. Por último, daremos algunos ejemplos de aprovechamiento de los datos estadísticos en el análisis de algunas cuestiones que se revelan a través de datos lingüísticos (o viceversa, que dejan ver, como contracara, fenómenos que tienen que ver con las lenguas) en el campo de la educación superior iberoamericana.

2. Los estudios acerca de la importancia de las lenguas en el mundo

Ante la marcada tendencia a sobrevalorar alguna o unas pocas cifras que pretenden dar cuenta del prestigio internacional² de una lengua, han surgido, desde hace ya varias décadas, diferentes enfoques en estudios cuantitativos dedicados a detectar tendencias de desarrollo de un grupo lingüístico-cultural. Algunos buscan determinar la posición de una lengua en comparación con otras, y para ello observan el comportamiento de una serie de parámetros. Es el caso, entre otros, de los estudios de (Calvet, 2010; Chan, 2016; Lodaes, 2001; Mora-Figueroa y Williams, 1996; Weber, 1997), el *Global language network GLN* (Ronen, Gonçalves, Hu, Vespignani, Pinker, y Hidalgo, 2014). Otros persiguen fines más específicos, como el de asignar un valor económico a cada lengua, como (Albuquerque, y Esperança, 2010; García, Alonso, y Jiménez, 2012; Grin, 2015; Reto, Azzim, Machado, y Costa, 2012) entre otros, o estimar la presencia de las lenguas en entornos determinados, como por ejemplo, el ciberespacio (Pimienta, Prado, y Blanco, 2010). En el mismo sentido, diferentes entidades de tutela lingüística han provocado o promovido informes y estudios sobre la incidencia de las lenguas

² Es notorio el atajo que convierte al español, en contadas y respetadas publicaciones, de 2ª lengua materna en números absolutos en “2ª lengua de comunicación mundial”, lo que es muy diferente y no verificado. O bien, de 3ª lengua en término de internautas en “3ª lengua de Internet” lo que supone que los contenidos en español son equivalentes con el número de usuarios, lo que es totalmente falso.

en el mundo. En particular, el *British Council*³ para el inglés, la *Organisation internationale de la Francophonie*⁴ para el francés, el *Instituto Camões*⁵ y la *Comunidade dos países de língua portuguesa*⁶ para el portugués y el Instituto Cervantes⁷ para el español, así como otros similares realizados por la Unión Latina⁸, la Unesco⁹, la Unión europea¹⁰ y el Consejo de Europa¹¹ en materia de multilingüismo. Aquellos que han buscado determinar la incidencia que puede tener una lengua a nivel internacional suelen tomar en cuenta factores demográficos, culturales, científico-tecnológicos, turísticos, económicos, geopolíticos, entre otros.

El Marqués de Tamarón (Mora-Figueroa y Williams, 1996) fue sin duda precursor cuando propuso el *Índice de importancia internacional de las lenguas* en 1990¹², que más tarde aplicó Jaime Otero y fue modificado por Moreno (2015). Este índice se basa en algunos parámetros como el número de hablantes nativos, el número de países en donde se habla, el índice de desarrollo humano (IDH), el volumen de exportaciones y de traducciones, así como su oficialidad en la ONU. Los seis indicadores son ponderados para obtener como resultado final un ranking en el cual la lengua española ocuparía el 3º lugar y el portugués, el 13º lugar; modificando el sistema de ponderación, como él mismo propone, el español podría llegar al 2º lugar, mientras que el portugués se mantendría en el mismo puesto. Georges Weber (1997) mide también el número de países donde es lengua oficial y el número de hablantes de lengua materna (indicado de ahora en más, en este texto, L1), y agrega los que la tienen como idioma vehicular (indicado de ahora en más, L2), el número de *sectores principales* en los cuales tiene un uso internacional, el poder económico, militar y financiero de los países hablantes de la lengua y, finalmente, el prestigio *socio-literario* que tiene la lengua a nivel internacional. De cada rubro se infiere un ranking específico (por ejemplo, lenguas más habladas o más enseñadas) y a cada rubro, Weber (1997) le asigna una ponderación específica¹³, para obtener un ranking de

³ <https://www.britishcouncil.org/>

⁴ <https://www.francophonie.org>

⁵ <https://www.instituto-camoes.pt/>

⁶ <https://www.cplp.org/>

⁷ <https://www.cervantes.es/>

⁸ <http://www.unilat.org>

⁹ <https://www.unesco.org/>

¹⁰ <https://europa.eu/>

¹¹ <https://www.coe.int/>

¹² Bajo el título «Paradojas de la lengua española en el mundo» en el desaparecido diario español *El Sol*, 3 de agosto de 1990.

¹³ Hablantes maternos, 4 puntos; lengua vehicular, 6; poder económico, 8; importancia de la lengua por cantidad de áreas del conocimiento, 8; población y número de países en donde se habla, 7, prestigio socio-literario de la lengua, 4 puntos. Además, las lenguas oficiales en la ONU reciben 1 punto suplementario.

las 10 lenguas más *influyentes*. Los trabajos posteriores han incorporado algunos de los parámetros de Tamarón y de Weber, mejorándolos, adaptándolos y agregando sectores de estudio. Por ejemplo, Lodaes (2001) agrega la extensión geográfica de la lengua, su valor comercial y su estatuto oficial en organismos internacionales (incluido parcialmente en Weber).

Louis-Jean Calvet (Calvet, 2010), en un trabajo publicado inicialmente en el sitio Portalingua¹⁴ de la Unión Latina y accesible actualmente en un sitio del Ministerio francés de Cultura¹⁵, ha confeccionado¹⁶ lo que da en llamar un *barómetro*, en el cual, a los indicadores ya mencionados, agregan el número de artículos en Wikipedia, el número de premios literarios internacionales, el índice de fecundidad de su población, la entropía¹⁷, el índice de penetración de internet, la enseñanza de la lengua en el nivel universitario y el número de traducciones. Calvet (2010), sin embargo, no propone ninguna ponderación absoluta por parámetro, sino que deja al usuario la decisión de llegar a una clasificación específica según su interpretación de la valoración de cada indicador. Chan (2016), por su parte, habla de *poder de la lengua* en base a una clasificación en la que, además de incluir algunos de los parámetros anteriores, incluye la superficie de los países en los que se habla, el número de turistas que reciben, el producto nacional bruto (PNB) de los mismos, el número de sitios en ellos, la notoriedad de sus universidades, el número de hablantes por familia de lenguas, así como el número de largometrajes producidos en la lengua y su uso en la diplomacia. (Chan, 2016; Mora-Figueroa y Williams, 1996; Weber, 1997) definen una ponderación específica propia a cada indicador para llegar a su clasificación definitiva.

La empresa Bloomberg LP (2011) se enfoca en la construcción de un ranking de las “lenguas de negocios”. Para ello, a algunos de los parámetros ya mencionados, se agregan el crecimiento económico de los últimos años, el grado de alfabetismo y de penetración de internet por habitante. También Bloomberg LP confecciona una ponderación propia.

¹⁴ Consultable sólo en archivos: <https://bit.ly/2Pdkyrw>

¹⁵ <http://www.wikilf.culture.fr/barometre2017/index.php>

¹⁶ Con su hermano, Alain Calvet, matemático.

¹⁷ En el Barómetro Calvet de las lenguas del mundo se da la siguiente definición del término: “La entropía es una función que permite cuantificar el desorden [...] la manera como [los] hablantes están repartidos en el área o las áreas en las que se habla”. <https://bit.ly/2Ze3ZQ6> (p. 2)

En la actual era digital, varias iniciativas en línea (Greffenstette-Nioche¹⁸, InternetWorldStats¹⁹, Statista²⁰, W3Techs²¹ y otros) proponen o han propuesto clasificaciones de las lenguas en Internet basadas en diferentes indicadores (como, por ejemplo, número de internautas, usuarios de Facebook o cantidad de contenido por lengua). Rojo y Sánchez (2010) realizaron para Telefónica un estudio sobre la situación del español en la red en el cual analizan una decena de parámetros (tecnológicos, de uso y sobre periodismo digital). Lo mismo se ha hecho en diferentes oportunidades para otras lenguas ibéricas como el catalán y el gallego. Pimienta y Prado (2010) han seguido la evolución de las lenguas romances en el ciberespacio desde 1998 hasta 2010 y luego, de todas las lenguas presentes en Internet desde 2012 hasta nuestros días. En esta última etapa hacen intervenir (para su último estudio editado parcialmente por la Francofonía²²) hasta unos 350 indicadores diferentes, con el objetivo de evaluar el acceso, el uso y los contenidos de internet en las lenguas del mundo.

Hablar de *índice de importancia internacional de las lenguas*, de *ranking de lenguas más influyentes*, de *peso de las lenguas*, de *poder de la lengua*, de *presencia de las lenguas*, no significa otra cosa más que mostrar la incidencia que puede tener una o más lenguas con respecto a las otras.

40

Los estudios que intentan determinar el *valor económico* de una lengua se inscriben en cambio en una lógica no comparativa. En esta perspectiva se han propuesto sistemas de definición del valor que aporta el uso de una lengua a los países en los cuales ésta es oficial. Entre los pioneros de esta línea de trabajo se encuentra el suizo Grin (2015), quien estimaba en 17/18 mil millones de euros el ahorro que representaba para el Reino Unido la dominación de la lengua inglesa en Europa²³. En este orden de ideas y a iniciativa de organismos y empresas españolas, García (2012) realizó una serie de estudios y coloquios que buscaron determinar el *valor* de la lengua en la economía del país. Es así como llega a la conclusión de que “la lengua castellana genera un 16% del PBI y del empleo en España”. El Instituto Camões, por su parte, encomendó a Albuquerque y Esperança (2010) un estudio similar; éste llegó a la conclusión de que el portugués “representaba el 17% del PBI de Portugal.”²⁴

¹⁸ <https://arxiv.org/ftp/cs/papers/0006/0006032.pdf>

¹⁹ <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

²⁰ <https://bit.ly/31MMpQY>

²¹ https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all

²² Síntesis en <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

²³ https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Rapport_Grin

²⁴ <https://bit.ly/30hwqtV>

3. Para un estudio de la situación del español y portugués en el mundo

Sin duda, la variedad de criterios utilizados –no siempre escrutados exhaustivamente–, así como la ausencia de fuentes siempre confiables y los intentos de obtener índices exactos a partir de la ponderación de indicadores –con todo el riesgo de subjetividad que eso presupone–, dejan una impresión de fragilidad al momento de determinar la influencia real de una lengua con respecto al resto.

Más lejana aún parece la posibilidad de determinar con alguna certeza el potencial de la relación entre las comunidades luso e hispanohablantes considerada desde la perspectiva de la cercanía entre ambas lenguas. De allí la propuesta que plantea esta contribución de una reflexión profunda sobre el cúmulo óptimo de indicadores, para el estudio de cada macro-sector considerado, necesarios para determinar la mayor o menor incidencia de una lengua (y, por ende, de los países o comunidades en los cuales es hablada), concretamente el español y el portugués, como también sobre aquellos indicadores que den cuenta del estado de las interacciones entre los espacios hispanohablante y lusófono.

Se trata de evaluar a partir de ellos la potencialidad de cada lengua en diferentes situaciones y dar lugar a una calificación global, que a sabiendas dará como resultado un rango y no una posición final. La idea no es proponer un índice absoluto de la capacidad de una lengua de incidir sobre las otras, sino valorar sector por sector esta incidencia, de manera de:

- evidenciar claramente los ámbitos en los cuales se perciben las mayores deficiencias, con el fin de provocar acciones de fortalecimiento, y
- apuntar a aquellos más dinámicos, de manera de identificar los argumentos que demuestren que la lengua en cuestión tiene un mayor prestigio, con fines de promoción de su aprendizaje, del turismo o del intercambio comercial, por ejemplo.

Con esta idea presentamos a continuación un relevamiento extenso de los indicadores que podrían revelar un posicionamiento global del español y del portugués (y de los países y comunidades que los hablan), dividido en macro-sectores. Estos indicadores deben ser medidos de manera idéntica para el conjunto de las lenguas tratadas, acudiendo a los más rigurosos relevamientos, encuestas, censos, estadísticas o estudios a los que sea posible acceder.

Todos estos factores se pueden analizar en relación con el conjunto de las lenguas vivas a escala planetaria, para terminar seleccionando aquellas que manifiesten resultados comparables con el español y el portugués, así como aquellas lenguas que comparten territorialidad con éstas (por razones de extensión, no incluiremos aquí la totalidad de los indicadores²⁵, sino simplemente los macro-sectores que los contienen).

a) **La extensión geo y demo lingüística de las lenguas.** Sin dudas, son los criterios más utilizados en toda evaluación del peso o prestigio de una lengua. Cuanto más hablada es una lengua, tanto en extensión geopolítica, como en número de hablantes L1 y L2, siempre se ha considerado que mayor será su influencia. Sin embargo, los factores deben ser múltiples y convergentes para que esa incidencia sea realmente efectiva. El hindi, por ejemplo, a pesar de ser una de las cinco lenguas más habladas en número, carece (entre otros aspectos) de la extensión geopolítica que conocen otras lenguas (español, portugués, ruso o árabe, por ejemplo). Así, se propone estudiar:

1. Nº de hablantes L1 en sus zonas de influencia.
2. Índice de fecundidad de su población
3. Nº de hablantes L2 en sus zonas de influencia.
4. Habitantes totales (incluyendo a los alófonos) en los países en los cuales son oficiales.
5. Extensión geográfica de dichos países.
6. Países y regiones en los cuales son lenguas oficiales (de jure o de facto)
7. Extensión de sus diásporas

b) **La lengua en las relaciones internacionales.** Otro gran revelador de la importancia de una lengua es su uso a nivel internacional. Las lenguas oficiales de las agencias de la ONU (o de organismos regionales, por caso), así como aquellas que son utilizadas para transacciones comerciales, han adquirido un prestigio internacional mayor. El portugués, por ejemplo, injustamente relegado en el momento de la creación de la ONU, encuentra progresivamente un lugar como lengua de trabajo, pero este lugar sigue aún siendo insuficiente si se toma en cuenta la dimensión demo-lingüística y geo-política de la lengua portuguesa. Se propone estudiar los siguientes indicadores:

1. Organismos en los cuales son oficiales o de trabajo
2. Uso en la diplomacia y la negociación internacional
3. Uso en las transacciones comerciales internacionales

²⁵ En el caso del ciberespacio, por ejemplo, se trata de más de 300 indicadores y/o micro-indicadores

c) **El peso económico del conjunto de sus países y de sus habitantes.** El peso económico de las naciones o regiones en las cuales se habla una lengua incide en la necesidad de aprender dicha lengua. El mandarín desde hace siglos ha sido la lengua con mayor número de hablantes. Sin embargo, su enseñanza como lengua extranjera sólo se ha acelerado a causa del crecimiento económico de estas últimas décadas. Tampoco incide sólo la capacidad económica global (Producto interno bruto o PIB / Exportaciones / Turismo, entre otros), sino también la capacidad económica de cada uno de sus habitantes (Paridad de poder adquisitivo o PPA / Coeficiente de Gini). Estos son algunos de los indicadores por estudiar:

1. Producto Interno Bruto (PIB)
2. PIB per cápita
3. Paridad de poder adquisitivo (PPA)
4. Coeficiente de Gini
5. Volumen de exportaciones
6. Evaluación del peso turístico
7. Tendencias económicas en los últimos años
8. Volumen de comercio electrónico

d) **La evaluación de parámetros sociales y humanos.** Es importante evaluar las condiciones, tanto educativas como en materia de acceso a los medios y a la comunicación por parte de los hablantes de una lengua determinada, para observar si la misma puede desarrollarse en buenas condiciones. Estos son algunos de los indicadores por estudiar:

1. Índice de desarrollo humano (IDH)
2. Índice de educación
3. Acceso a la Universidad
4. Acceso a la telefonía
5. Acceso a radio y televisión

e) **La presencia de las lenguas en el ciberespacio.** La *revolución digital* ha impuesto nuevos modos de acceder a la información, de comunicarse, de aprender, de comprar, de entretenerse o de manifestarse, por ejemplo. Uno de los indicadores más elocuentes en cuanto al uso y prestigio de la lengua es hoy día, sin dudas, su presencia en Internet. Así, se estudiarán más de 300 micro-indicadores que permitan evaluar con precisión el lugar que ocupan las lenguas estudiadas, reunidos en macro-indicadores tales como:

1. El acceso a la tecnología (Nº de internautas, tasa de penetración de internet, banda ancha, telefonía móvil, Nº de sitios/hab., entre otros)

2. El uso de Internet (usuarios de portales, mensajerías, redes sociales, juegos, descargas, entre otros)
3. Los contenidos (Nº de artículos en el mundo Wikimedia, Nº de libros en librerías virtuales, Nº de artículos científicos, entre otros)
4. Disponibilidad de redes sociales en la lengua (Facebook, LinkedIn, Twitter, Whatsapp, entre otros)
5. Disponibilidad de herramientas informáticas (plataformas, traducción automatizada, diccionarios y bases de datos, softwares lingüísticos, entre otros)

f) **Lengua en la ciencia.** A pesar de que los países de lengua española y portuguesa tienen una gran actividad de investigación científica, no podemos afirmar que sus lenguas gocen de un gran prestigio en el mundo científico en general, tanto en los índices como en los coloquios internacionales. A nivel universitario, incluso si los programas europeos han incentivado a muchos alófonos a estudiar en la Península Ibérica, las mismas universidades acuden cada vez más al recurso de enseñar en inglés, para incrementar ese flujo, en detrimento de sus lenguas nacionales. Estos son algunos de los indicadores por estudiar:

1. Posición de las lenguas en los grandes índices científicos
2. Nº de patentes internacionales
3. Lugar ocupado en la normativa internacional
4. Volumen de tesis producidas accesibles

g) **La notoriedad de la producción cultural y científica.** La notoriedad internacional de hombres y mujeres que participan en la creación tanto cultural como científica, aun cuando no traduzca necesariamente el volumen y la calidad de la producción de las naciones que representan, constituye un factor de atracción por el conocimiento de sus culturas y la apreciación de sus obras. Algunos indicadores:

1. Premios Nobel y grandes premios científicos
2. Premios literarios internacionales
3. Otros premios y galardones culturales (audiovisual, bellas artes, entre otros) internacionales
4. Notoriedad de universidades
5. Movilidad de estudiantes

h) **Enseñanza de la lengua.** El número de estudiantes de una lengua es, por un lado, un importante indicador de la vitalidad de esa lengua y, por otro lado, es probablemente el sector económico que más se ve beneficiado con el prestigio internacional de una lengua (Grin, 2015) Algunos indicadores:

1. Nº de alfabetizados en la lengua
2. Enseñanza a nivel universitario
3. Enseñanza como lengua extranjera

4. Número de certificados de nivel de conocimiento de la lengua
5. El grado de intercomprensión o proximidad con otras lenguas del mismo grupo lingüístico y comparación con otros grupos de lenguas.
6. Conocimiento y uso experto de las lenguas en el ámbito académico.

i) **Las Industrias culturales.** La música, el cine, las series o novelas, la literatura y otras obras creativas que participan en lo que se da en llamar las *industrias culturales* constituyen un atractivo fundamental en el deseo del conocimiento de la cultura de origen. Las *novelas* hispano-americanas o brasileñas, la música brasileña y el fado, el cine español y portugués, entre otras, han participado en buena medida en el auge de las lenguas de la región. Algunos indicadores:

1. Estadísticas sobre la incidencia de la música en el extranjero
2. N° de largometrajes, documentales y series (novelas)
3. N° de libros
4. N° de traducciones hacia otras lenguas

En el siguiente punto mostraremos, a través de algunos ejemplos, el tipo de análisis a que pueden dar lugar datos estadísticos como los mencionados, en la perspectiva de conocer tendencias actuantes dentro del espacio iberoamericano y que se expresan también en la esfera de las lenguas. Mostraremos también de este modo la aplicación a escala regional de algunos de los indicadores mencionados. Por ejemplo:

- Tesis de posgrado sobre el español en países lusohablantes y viceversa
- Difusión de la/s otra/s lengua/s iberoamericanas en el espacio de la educación superior.
- Movilidad de estudiantes entre países del espacio iberoamericano
- Conocimiento y uso experto de las lenguas en el ámbito académico.

4. **Contactos e intercambios entre el español y el portugués en el espacio iberoamericano: ¿qué dicen los datos?**

En la búsqueda de claves para comprender las dinámicas que operan hoy en el espacio iberoamericano y vislumbrar proyecciones posibles, sería pertinente preguntarse, por ejemplo, por el grado de intensidad y amplitud que tienen los intercambios académicos, culturales, científicos, migratorios, comerciales hacia el interior del bloque, y cuáles son las circunstancias que favorecen o limitan el desarrollo de estos entramados. Dado que todos estos

movimientos suponen intercambios lingüísticos y, por tanto, que al menos ciertos participantes conozcan la lengua del otro o incluso terminen por adoptarla, algunos de los indicadores que se tomen en cuenta para visibilizar la progresión de los intercambios en cada ámbito (número de estudiantes en movilidad, de publicaciones científicas conjuntas, flujos migratorios, turísticos u otras estadísticas referidas a consumos culturales, entre otros) podrían revelar también tendencias en cuanto a la extensión del conocimiento y uso de los idiomas del espacio iberoamericano en tales sectores. Los fríos números sin embargo pasarían por alto la infinidad de matices que componen cualquier imagen que se ofrezca de las prácticas en un idioma en contacto extendido con otro, con el que mantiene una relación horizontal y de proximidad genética, como es el caso del español y el portugués. Estudios de terreno, de corte etnográfico y cualitativo, sobre las prácticas lingüísticas en situaciones características tanto públicas como privadas darían sin duda un panorama diverso de usos y grados de conocimiento de la lengua del otro, en el que el ejercicio de la intercomprensión entre hablantes de una y otra lengua (por ejemplo, diálogos en los que cada participante habla su idioma y comprende el del otro) no serían en absoluto infrecuentes.

46

La difusión de las lenguas, revelador de la extensión o intensificación de los intercambios, lo es también del avance de un proceso de integración –política, social, económica–. Una manera clásica de representar la progresión de las lenguas en un territorio (sobre todo cuando se trata de lenguas internacionales como el español y el portugués) es, como se señalaba más atrás, la de observar el incremento en el número de personas que aprenden el idioma en cuestión en tanto lengua segunda o extranjera, o bien que obtienen certificaciones de nivel de conocimiento en los países considerados. Por ejemplo, de la información de esta naturaleza reunida a partir de diversas fuentes²⁶, referida a la situación del portugués en Argentina, se pueden hacer observaciones como las siguientes: si bien a nivel nacional se observa un lento avance en el número de estudiantes de portugués en la educación formal, la situación es mucho más dinámica en algunos sistemas educativos provinciales.

²⁶ Varela (2014), Nández y Varela (2015); información estadística referida a matrícula escolar y de los institutos de formación de profesores proporcionada por la Dirección Nacional de Investigación y Evaluación de la Calidad de la Educación (DINIECE) del Ministerio de Educación; información sobre matrícula universitaria provista por el Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación; encuesta sobre usos y conocimientos lingüísticos entre estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (proyecto de investigación “Política lingüística e internacionalización de la Educación Superior, Varela dir. 2016-2020); datos sobre matrícula y número de cursos de portugués del Centro Universitario de Idiomas (CUI, <http://www.cui.edu.ar>); datos de matrícula del Instituto de Idiomas de Salta (<http://www.edusalta.gov.ar/index.php/servicios/instituto-de-idiomas>), entre otros.

La oferta de formación de profesores se ha ampliado, si bien el número de egresados mantenía la tendencia decreciente que se verifica en la formación docente en general. La demanda de formación en portugués, en cambio, ha crecido significativamente en la educación superior (carreras de formación de profesores de otras disciplinas, donde es obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera; carreras de turismo y hotelería, de comercio internacional, de relaciones internacionales, escuelas de enfermería, policía y gendarmería, entre otras), así como en capacitación laboral en empresas y la administración pública. Por estas razones, y también debido a la frecuencia del aprendizaje informal en contextos familiares, de turismo y de movilidad por estudios, entre otros, el portugués se va instalando como segunda lengua extranjera más presente en los repertorios lingüísticos (lo que es particularmente válido entre las jóvenes generaciones) y más demandada en numerosos contextos institucionales, desplazando al francés de un lugar que éste había ocupado por décadas.

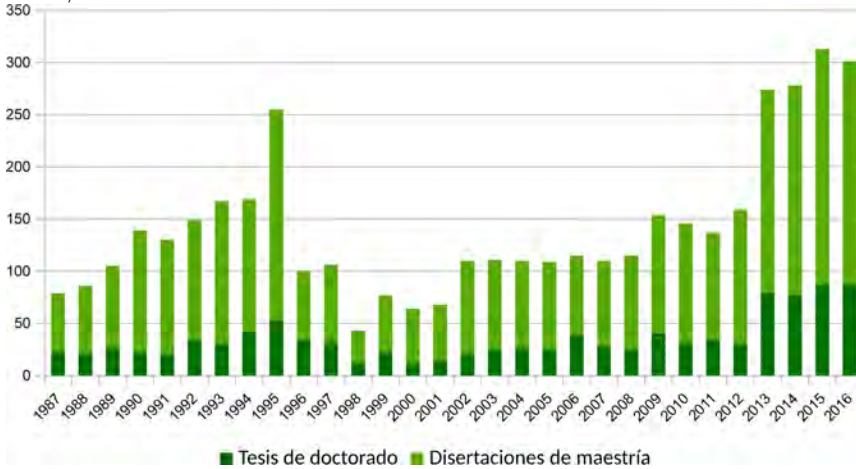
La proyección cartográfica de estos indicios de prácticas lingüísticas resultaría sumamente reveladora de procesos económicos, sociales, culturales y educativos en curso. Los mapas incluidos en Varela (2014), construidos a partir de datos de 2010 ya evidenciaban una clara tendencia en el avance de este idioma en Argentina. El crecimiento afectaba en primer lugar y más intensamente a las provincias limítrofes de la cuenca del Paraná (Misiones, Corrientes), luego el entorno de los ejes fluviales, aéreos y viales que conectan los principales nodos comerciales de Argentina, Bolivia, Brasil y Chile, más tarde el de los destinos más frecuentados por los turistas provenientes de los países vecinos. Zonas más distantes de estas corrientes de intercambio (en la Patagonia, por ejemplo), permanecían en cambio aún bastante ajenas a la difusión del portugués. La imagen que componen estos movimientos, similares a los que tienen lugar en otros países del Cono Sur, se deja leer fácilmente como una radiografía del proceso de integración social, cultural y económica en curso en la región.

En este orden de ideas, el número de tesis de posgrado centradas en el estudio de un aspecto específico de la/s lengua/s de otro/s país/es iberoamericano/s puede ser revelador del grado de interés, uso y conocimiento experto –en este caso– de tal idioma en determinado país. Las series anuales pueden mostrar, además, la evolución de este interés a lo largo del tiempo, y dar lugar a la formulación de hipótesis explicativas. Con esta intención realizamos una búsqueda de tesis de doctorado y disertaciones de maestría referidas a la lengua española en el Catálogo de la CAPES brasileña²⁷. El

²⁷ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

análisis cuantitativo sobre las más de 4000 tesis y disertaciones que incluyen “língua espanhola” en el descriptor de su objeto, defendidas en el período 1987-2016²⁸, arroja la siguiente progresión:

Gráfico 1. Tesis y disertaciones en relación con la lengua española defendidas en Brasil, 1987-2016



Fuente: *Catálogo de Teses*, CAPES, Brasil. Consultado en junio 2019.

48

La curva muestra un movimiento ascendente al inicio, con un pico excepcional en 1995 y una abrupta caída a partir del año siguiente, situación que no remonta hasta 2002. Este año la curva se ameseta y se mantiene modesta y constante hasta 2008. A partir de ese año se observan dos períodos diferenciados: un nuevo incremento que se estabiliza durante el período 2009-2012, luego un importante crecimiento, sostenido hasta 2016, año a partir del cual las cifras parecen indicar una nueva tendencia a la baja.

Las oscilaciones que detectamos en esta curva se pueden leer en clave histórica, y especialmente en relación con cambios en la política exterior referida a las relaciones del país con sus vecinos hispanohablantes. La firma del Acta de Integración Argentino-Brasileña en 1986 marca el inicio de un período de acercamiento del Brasil con respecto a los países vecinos que se formaliza en 1991 con la constitución del MERCOSUR. El entusiasmo por las posibilidades de estrechamiento de vínculos en la región parece haber alentado el interés por estudios especializados en el área de español. El cambio de orientación política ocurrido durante el gobierno de F.H. Cardoso (1994-2002) se traduce por una pérdida de este interés, que vuelve a manifestarse con la llegada de Lula da Silva a la presidencia (2003-2010), y en

²⁸ El período citado comprende la totalidad de los datos contenidos en la base de CAPES.

particular a partir de 2008, año de creación de la UNASUR. La aprobación de la Ley de enseñanza obligatoria de español en 2005²⁹, como los desafíos de su implementación, pueden haber tenido un impacto mediato en el crecimiento del interés académico por el español. Bajo la presidencia de Dilma Rousseff (2011-2016), y junto con la prioridad que adquiere el MERCOSUR en la agenda de política internacional, el tema experimenta un auge notable.

Una elaboración a partir de las estadísticas referidas a la movilidad entrante y saliente de estudiantes universitarios contenidas en las bases de datos de UNESCO será el próximo ejemplo de aprovechamiento de datos existentes para el estudio de dinámicas sociohistóricas, culturales, educativas o económicas, con impacto en el terreno de las lenguas, dentro del espacio iberoamericano. A pesar de las limitaciones que implica el hecho de que no todos los países hacen público el número y procedencia de estudiantes extranjeros en sus aulas³⁰, la información reunida en la tabla 1 a continuación revela tendencias consistentes.

Tabla 1. Movilidad saliente de estudiantes entre países iberoamericanos

País emisor	Total estud. en movilidad	Países receptores													total estud. en países iberoam.	% del total estud. en movilidad		
		Andorra	Argentina	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile	Ecuador	El Salvador	España	Honduras	Portugal	R. Dominic.					
Andorra	1410		6	7				7	989		13							
Argentina	8371			1060	116	25	125	103	5	1050	9	37	34	2564	30,62			
Bolivia	19107	5	9966	944	45	15	304	74		690	47	8	6	12104	63,34			
Brasil	52515		9219		128	18	178	55	8	1281	6	6372	21	17286	32,91			
Colombia	36626		7225	1681		280	994	2080	32	4713	67	106	200	17378	47,44			
Costa Rica	2843		203	60	59		35	18	11	296	26	13		721	25,36			
Cuba	2288		163	280	65	30	77	174		362	5	31	161	1348	58,91			
Chile	14122		5236	530	126	15		142	6	1316	6	26	13	7416	52,51			
Ecuador	19324		2278	351	531	146	421		9	5318	420	58	32	9564	49,49			
El Salvador	4416		216	53	37	133	37	11		340	183	8	18	1036	23,46			
España	37723	138	791	275	97	30	68	104	6			1008	129	2646	7,01			
Guatemala	3495		137	31	18	80	70	6	143	244	247	6	17	999	28,58			
Honduras	4593		119	104	46	95	26	18	149	326			20	903	19,66			
México	33854		523	218	530	68	103	96	32	2447	39	55	46	4157	12,27			
Nicaragua	3555		35	35	22	1397	14	8	79	184	67		16	1857	52,23			
Panamá	3429		142	31	123	37	74	8	34	253	76	6	23	807	23,53			
Paraguay	12435		9361	1160	16	7	34	5		288		9	6	10886	87,54			
Perú	30591		14772	1437	322	58	1214	265	12	2105	52	41	58	20336	66,48			
Portugal	12713		25	727	5					1586			7	2350	18,48			
R. Dominic.	4048		202	50	49	35	34	11	8	1099	34	5		1527	37,72			
Uruguay	4630		2648	584	13	11	30	13	5	231		8		3543	76,52			
Venezuela	18107		1633	299	1462	118	299	423	11	1369	6	137	334	6091	33,64			
Total	330195	143	64900	9917	3810	2598	4137	3621	550	26487	1290	7947	1141	127563	38,63			

Fuente: *Global Flow of Tertiary-Level Students* - Unesco Institute for Statistics (<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>). Consultado en junio 2019.

²⁹ Ley n° 11.161 del 5/8/2005, revocada por ley n° 13.415 de 2017.

³⁰ Los países ausentes en el eje horizontal son aquellos que no comunican datos de movilidad entrante o bien que no reciben estudiantes extranjeros.

Se observará, por ejemplo, que dos países reciben el mayor flujo de estudiantes provenientes de todos los países iberoamericanos: Argentina, con cerca de 65.000 estudiantes iberoamericanos y España, con menos de la mitad de esta cifra (26.500). Entre ambos países reúnen casi un tercio de los estudiantes iberoamericanos que migran para continuar sus estudios.

La comunidad lingüística resulta evidentemente un factor de peso a la hora de elegir destino para una movilidad académica. De los 127.563 jóvenes que continúan estudios en otro país iberoamericano, el 80,8% se instala en un país de su mismo idioma. Entre los que cambian de idioma, son más numerosos los estudiantes lusófonos que se instalan en país hispanohablante (12.537) que los hablantes de español en Brasil o Portugal (10.765). Esta cifra representa sin embargo el 60,26% de los estudiantes iberoamericanos que reciben ambos países.

Las cifras de nuestra tabla también revelan dinámicas diferenciadas entre los diversos países en cuanto a elección de destino. Se observan allí, por ejemplo, países que reciben más estudiantes iberoamericanos que los nacionales que migran a tales países. El caso extremo es Argentina, con 64.900 entrantes frente a 2564 salientes, que se destinan casi en mitades iguales a universidades españolas y brasileñas. Los países que tienen la mayor proporción de estudiantes movilizados hacia países iberoamericanos (Paraguay, el 87,54%; Uruguay, el 76,52%; Perú, el 66,48%; Bolivia, el 63,34%), en tanto, no informan del número de estudiantes extranjeros en sus aulas. Los flujos de entrada y salida en estos casos no parecen ser equilibrados. España, por su parte, es el país que envía menos estudiantes a otros países iberoamericanos (2646, esto es, el 7% de sus estudiantes en movilidad). Estudiantes de ciertos países (Paraguay, Uruguay, Bolivia; Nicaragua) manifiestan una tendencia a la migración en el entorno próximo, hacia países que parecen funcionar como polos regionales (Argentina y Costa Rica, por ejemplo). En otros casos, donde se observa también un fuerte tropismo iberoamericano, se orientan hacia destinos más diversificados (por ejemplo, los estudiantes de Perú, Cuba o Colombia). La región andina (Chile, Perú, Ecuador, Colombia) revela un entramado intenso de movilidades recíprocas. Finalmente, España, Argentina y Brasil aparecen como los países receptores de contingentes iberoamericanos de procedencias más diversas.

50

5. Conclusiones

La presentación de un panorama de los estudios cuantitativos sobre la incidencia de las lenguas en el mundo que ocupó la primera parte de este artículo tenía el propósito de recordar la necesidad de contar no solamente con información confiable para cualquier evaluación sobre el estado y las perspectivas de una lengua, sino también con un número óptimo y elocuente de

indicadores que sustenten los análisis. Mediante una breve reseña de casos –el avance desigual del portugués en Argentina, las fluctuaciones en el interés por la lengua española como objeto de estudio experto en el campo universitario brasileño y el factor lingüístico en la movilidad de estudiantes en el espacio iberoamericano–, creemos haber podido ilustrar luego el potencial de este tipo de estudios para visibilizar dinámicas que están operando actualmente en este espacio y en el mundo en relación a las lenguas del bloque. Análisis interdisciplinarios de la información estadística que proponemos recolectar, idealmente en diálogo con abordajes cualitativos, pueden colaborar así en la detección y la interpretación de fenómenos que demandan intervención. Para una formulación pertinente y adecuada a los fines establecidos, las políticas públicas que atiendan las diversas problemáticas vinculadas con las lenguas en la región deben partir del conocimiento de la situación real de las mismas. Este desafío se enfrenta hoy a la multiplicidad de fuentes de información, la caducidad de algunas de ellas, la diversidad de grados de comparabilidad y accesibilidad de los datos y la insuficiencia de parámetros utilizados hasta el presente.

Referencias bibliográficas

- Albuquerque A., y Esperança, J. P. (2010). *El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global (sitio)*. Real Instituto Elcano. Recuperado de <https://bit.ly/2ZaVLbr>
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, Londres-Nueva York.
- Bloomberg LP. (2011). *The languages of business* (sitio). Bloomberg LP. Recuperado de <https://bit.ly/33Icrqn>
- Calvet, L. J. (2010). Poids des langues et « prospective »: essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais. *Synergies Brésil, 1*, 41-58
- Chan K. L. (2016). *Power language index*. Blog. Recuperado de <https://bit.ly/30gZgdT>
- García Delgado J. L., Alonso J. A., y Jiménez, J. C. (2012). *El valor económico del español*. Madrid: Telefónica.
- Grin, F. (2015). *La valeur des langues dans l'activité professionnelle* (Sitio) Fondation pour les études et recherches sur le développement international.
- Lodares, J. R. (2001). *Gente de Cervantes: Historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Mora-Figueroa y Williams, S. / Marqués De Tamarón (1996). *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Ediciones Universidad De Valladolid

- Moreno, F. (2015). *La importancia internacional de las lenguas. Informes del observatorio*. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2s6R8Nf>
- Moseley, C (ed.) (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, 3ra edición. París, Ediciones UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/1RBHesp>
- Nández, J., y Varela, L. (eds.) (2015). *Español y portugués, vectores de integración regional. Aportes para una política de formación docente*. Buenos Aires: Teseo/PASEM.
- Pimienta, D., Prado, D., y Blanco, A. (2010). *Douze années de mesure de la diversité linguistique sur l'Internet: bilan et perspectives*. París: UNESCO.
- Reto, L., Azzim Gulamhussen, M., Machado, F., Costa, A.. (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Texto Editores, Lda.
- Rojo, G., y Sánchez, M. (2010). *El español en la red*. Barcelona: Ariel y Fundación Telefónica.
- Ronen S., Gonçalves B., Hu K. Z., Vespignani A., Pinker S., y Hidalgo, C. A. (2014). Links that speak: The global language network and its association with global fame. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(52), E5616-E5622. Disponible en <https://bit.ly/2KJiUK9>
- Varela, L. (2014). Para un plan de implementación de la ley de portugués. E. Arnoux y S. Nothstein (eds.). *Temas de Glotopolítica*. (121-150). Buenos Aires: Biblos.
- Weber, G. (1997). The Word's 10 Most Influential Languages. *Language today*, 2.

A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016)

Gilvan Müller de Oliveira ¹  

Rosângela Morello ²  

^{1,2} Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM)

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ² Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)

Resumo. A promoção do bilinguismo português/espanhol constitui um campo estratégico para a expansão dos usos dessas línguas. Juntas elas formam uma das maiores fônias do mundo, com mais de 600 milhões de falantes, e compartilham uma longa história de contato, em especial nas faixas de fronteiras, sendo largamente intercompreensíveis. Este texto propõe uma caracterização desse campo estratégico tomando por base as condições políticas e sócio-históricas que marcaram o Programa das Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) como política de gestão do bilinguismo português/espanhol. A partir da análise dessa experiência, discutiremos as possibilidades de promoção de políticas linguísticas com foco no bilinguismo nessas duas línguas e suas articulações com as atuais perspectivas de valorização das línguas.

Palavras-chave: escolas interculturais bilíngues de fronteira; educação bilíngue; Mercosul Educacional; multilinguismo; espanhol e português.

La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilíngües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016)

Resumen. La promoción del bilingüismo portugués-español constituye un campo estratégico para ampliar el uso de estas lenguas. Juntas, conforman una de las más grandes fonías del mundo, con más de 600 millones de hablantes, y comparten una larga historia de conexión, especialmente en las zonas fronterizas, y son en gran medida intercompreensibles. Este texto plantea una caracterización de este campo estratégico basado en las condiciones políticas y sociohistóricas que han marcado el Programa de Escuelas Interculturales Bilíngües de Frontera (PEIBF) como una política de gestión del bilingüismo portugués-español. A partir del análisis de esta experiencia, discutiremos las posibilidades de fomentar políticas lingüísticas centradas en el bilingüismo en estas dos lenguas y su relación con las actuales perspectivas de valorización de las lenguas.

Palabras clave: escuelas interculturales bilingües de frontera; educación bilingüe; Mercosur Educativo; multilingüismo; español y portugués.

The border as a resource: Portuguese-Spanish bilingualism and the MERCOSUR Bilingual Intercultural Border Schools Project (2005-2016)

Abstract. The promotion of Portuguese / Spanish bilingualism constitutes a strategic field for the expansion of the uses of these languages. Together they form one of the largest phonies in the world, with more than 600 million speakers, and share a long history of contact, especially in the border strips, being largely intercomprehensible. This text proposes a characterization of this strategic field based on the political and socio-historical conditions that marked the Bilingual Intercultural Border Program (PEIBF) as a management policy for Portuguese / Spanish bilingualism. From the analysis of this experience, we will discuss the possibilities of promoting linguistic policies focused on bilingualism in these two languages and their articulations with the current perspectives of valuing languages.

Keywords: bilingual intercultural border schools; bilingual education; Mercosur Educational; multilingualism; spanish and portuguese.

1. Introdução

Português e espanhol são línguas internacionais oficiais e de trabalho em várias organizações de cunho cultural, econômico ou comercial e contam com importante produção científica, literária e tecnológica. Juntas somam cerca de 600 milhões de falantes em 31 países como línguas oficiais e em dezenas de países como línguas de herança. Juntas têm, por exemplo, 2.442.000 verbetes na Wikipédia, um dos critérios usados no *Barômetro Calvet das Línguas* para medir o “poids des langues”, o peso das línguas, ficando entre o Inglês, em primeiro lugar, com 5.800.000 de verbetes e o alemão, em terceiro lugar, com 2.323.000 verbetes.

Uma das características mais marcantes deste par de línguas é o seu alto grau de intercompreensão, que possibilita uma comunicação robusta com modelos comunicativos variados, que vai do *diálogo bilingüe*, passando pela *interlíngua*, oportunhol, até um *aprendizado facilitado*, em comparação com o de outras línguas estrangeiras. Além disso, essas duas línguas compartilham longas faixas fronteiriças, em especial na América do Sul com os 12.881 quilômetros de fronteira entre o Brasil e sete países hispânicos vizinhos.

54

Essas características e outras propiciariam um campo fértil para o planejamento de políticas linguísticas conjuntas nas mais variadas frentes, mas veremos neste texto que isso não ocorre, ou ocorre de maneira apenas episódica.

A situação linguística nas fronteiras do Brasil com os países hispanofalantes vizinhos tem sido tópico de inúmeros estudos em muitas das universidades da Região (Sturza, 2017; Berger, 2015; Morello & Martins 2016; Morello, 2011, 2018; Sagaz, 2013). A questão das fronteiras é especialmente sensível para a geopolítica brasileira, já que o Brasil tem a terceira mais longa linha fronteiriça do mundo depois da Federação Russa e da China (15.735 km com 10 países). Logo, seria de se esperar que o Brasil tivesse formulado políticas sistemáticas para a análise e o aproveitamento do bilinguismo português-espanhol nas fronteiras, e tivesse tentado transformar esse bilinguismo em um recurso geopolítico, mas veremos que este tampouco foi o caso.

As fronteiras do país são divididas, pelo Ministério da Integração Nacional do Brasil em três grandes arcos: o Arco Norte, o Arco Central e o Arco Sul, conforme suas características geopolíticas, e o Ministério define uma área especial chamada “faixa de fronteira”, da linha divisória até 150km dentro do território nacional. A faixa de fronteira brasileira envolve 588 municípios - sendo 122 limítrofes, com 32 cidades gêmeas -, ocupa 27% do território nacional, está localizada em três regiões e em 11 estados, com limite em todos os países da América do Sul - exceto Equador e Chile. Dentro da faixa de fronteira vive uma população de cerca de 10 milhões de pessoas (IPEA, 2017).

O Brasil é um país com uma extraordinária concentração de população na zona litorânea, o que fez com que até pouco tempo as faixas fronteiriças fossem pouco habitadas e parcamente integradas aos mercados, do ponto de vista econômico, em especial os Arcos Norte, e Central onde se situa a Floresta Amazônica e o Pantanal Mato-grossense. É no Arco Sul, portanto, que o contato linguístico entre o português e o espanhol assume uma importância maior.

No Arco Sul, as fronteiras são relativamente acessíveis e de fácil transposição; o sistema de transporte é mais denso, não são necessários vistos ou passaportes e as muitas cidades gêmeas – 19 das 32 cidades gêmeas ficam no Arco Sul – colocam a população residente dos dois lados da fronteira em constante interação. Seria de se esperar, portanto, um bilinguismo generalizado e equilibrado, e sistemas educativos que refletissem a oportunidade de ensinar a outra língua nos anos escolares iniciais e secundários. Veremos também que este não é o caso.

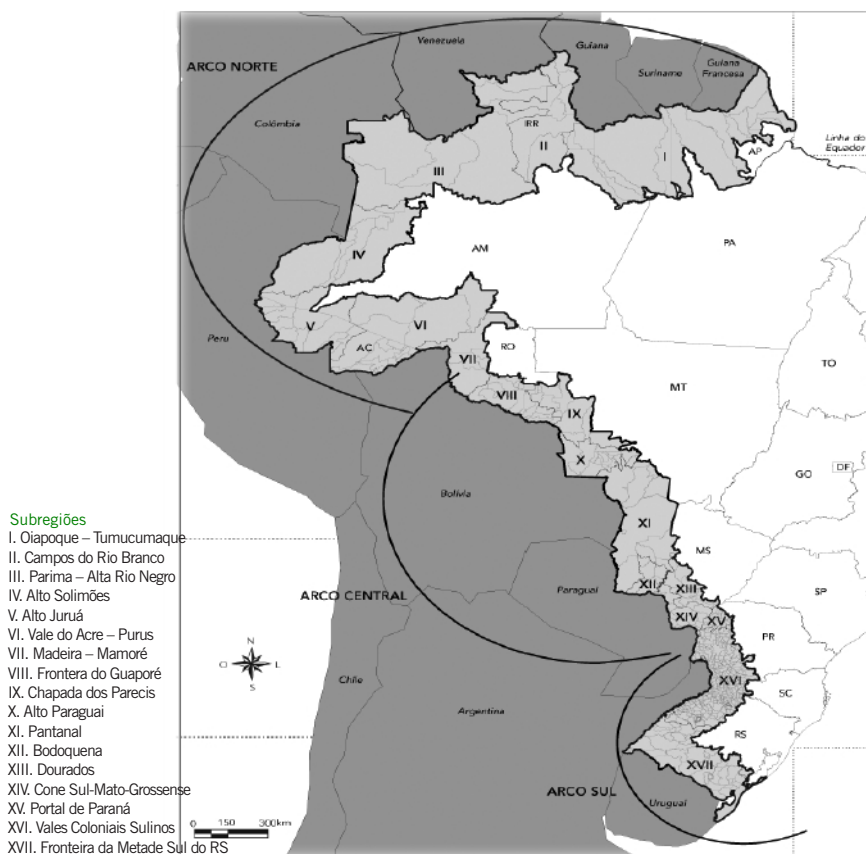


Imagem 1. Contorno Geopolítico dos Arcos e suas Áreas de Abrangência

Fonte: MI/SPR/PDFF - 2009.

Atua, no cotidiano das fronteiras, o *Soft Power* do Estado Brasileiro, que se manifesta fortemente na *criação e recriação das identidades* com as quais os brasileiros se movem, isto é, as ideologias que são adotadas e as práticas cotidianas, inclusive *práticas linguísticas*, que elas geram.

Uma das ideologias mais fortes do *Soft Power* brasileiro é a ideia de que brasileiro fala português, e mais do que isso: só português. Enquanto os paraguaios têm que aprender português, por exemplo, para trabalhar no Shopping China, em Pedro Juan Caballero, cidade gêmea com a brasileira Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul, muitos brasileiros acham natural passar para outro país e continuar falando português.

A ideia de que faz parte da identidade nacional falar português e somente português foi herdada pelo Brasil dos modos de construção do Estado português, do qual o Estado brasileiro é uma transposição para outra base geográfica: um nacionalismo linguístico que marcava a fronteira em relação a tudo o que era hispânico, por exemplo, e ajudava o pequeno retângulo que é Portugal a se posicionar frente à sua vizinha mais poderosa, a Espanha. Mas que atuou também em negar e proibir a língua dos judeus e dos árabes no seu território, confinados, finalmente, nas *judiarias* e nas *mourarias*, e cujas línguas acabaram desaparecendo de Portugal, como mostra Faraco (2016, pp. 25-26).

56

Para impor esta ideologia e tornar o brasileiro efetivamente monolíngue em português, o Estado brasileiro atuou com violência e persistência na destruição das línguas indígenas, africanas, de imigração e até no descrédito e na repressão às línguas de sinais dos surdos. Nenhum outro Estado latino-americano atuou com mais violência – simbólica e física – do que o Brasil nesse sentido, história que está detalhada no texto *Plurilinguismo no Brasil* (Oliveira, 2008).

Por esta e outras razões, que cumpre continuar investigando, em geral os brasileiros falam menos o espanhol e outras línguas da fronteira, como o guarani, do que os vizinhos falam o português, que circula dentro dos outros países, em algumas situações até em rincões muito distantes das fronteiras, como ocorre no Uruguai e no Paraguai, em ambos por razões diferentes. Sturza (2017, p. 133) já chamava a atenção para as atitudes de brasileiros, detectadas por diagnósticos sociolinguísticos em relação ao espanhol:

Desde 2005, quando começou a se colocar em prática um projeto bilíngue para escolas na Fronteira, os diagnósticos sociolinguísticos realizados pelos assessores [do IPOL] descreviam uma tendência significativa à rejeição ao espanhol. Identificou-se uma assimetria nas atitudes linguísticas dos falantes dessas zonas fronteiriças. Enquanto aprender em português era visto

de modo positivo e revelava-se atraente para os estudantes, o espanhol se apresentava pouco atrativo. A falta de interesse pelo espanhol ocorre pela confiança que os falantes fronteiriços têm, de um modo geral, no grau de intercompreensão que conseguem no uso alternado ou negociado das duas línguas – português e espanhol, na típica cena em que cada um fala sua língua e todo mundo se entende. No entanto, estas comunidades estão permeadas por um imaginário coberto de preconceitos com as comunidades argentinas, marcando o tempo todo, a existência da fronteira geopolítica, o que os leva a agir com resistência.

Constata-se, assim, acompanhando vários estudos, que o contato entre as línguas na fronteira hispano-portuguesa na América do Sul, com poucas exceções, produz uma relação assimétrica, com os hispano-falantes tendo mais proficiência em português que os brasileiros em espanhol. Tomemos dois dos exemplos mais citados:

No Uruguai o português é falado desde o século XVII, e mais fortemente desde o século XIX, porque a fronteira política não coincidiu com as fronteiras linguísticas, isto é, porque na hora de estabelecer a linha fronteira definitiva uma grande população falante de português ficou do lado uruguaio ainda em meados do século XIX, dando origem ao *português uruguaio*, que já foi chamado de *Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU)*, de *brasileiro*, *cambão* ou *portunhol*, dependendo da época ou da abordagem ideológica.

No Paraguai, ao contrário, a presença da língua portuguesa em vários departamentos [*provincias*] é muito mais recente: está relacionada à expansão da frente agrícola do Paraná, que levou habitantes do sul do Brasil, sobretudo do Rio Grande do Sul, a adquirir terras no interior do Paraguai, especialmente em Canindeyú e Alto Paraná, em lugares até bem longe das fronteiras, dando origem a uma população que chamamos hoje de *brasi-guaios*, e que ultrapassa já, para alguns autores, as 350 mil pessoas e, para outros, as 500 mil pessoas. Ambos os casos mostram a não equivalência entre língua e território, entre *fronteira política* e *fronteira linguística*.

Assim, como dito, apesar de um cenário aparentemente promissor, mas que, na verdade, embute constrangimentos de vários tipos, entende-se melhor o porquê de serem praticamente inexistentes ou apenas incipientes as políticas cooperativas focalizando ambas as línguas. Dentre as variáveis históricas e geopolíticas, por exemplo, é importante frisar que há, mesmo dentro da lusofonia e da hispanofonia, isto é, dentro dos espaços de funcionamento de cada língua, um histórico de dificuldades para a cooperação, reflexo de divisões e de tensões não resolvidas, no que tange à gestão da língua entre Espanha e América Hispânica e entre Portugal e Brasil (Oliveira, 2013).

Como ação conjunta efetiva para a promoção do bilinguismo português-espanhol, uma das poucas exceções foi o Projeto *Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF)* e que merecerá aqui a nossa atenção.

2. O Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira (PEIBF): primeiros passos

O PEIBF foi proposto inicialmente pela Argentina ao Brasil como etapa de implementação da chamada Carta de Calafate (2003), e mais propriamente do documento intitulado *Proyecto Piloto Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español*, como uma ação bilateral visando a criação de um sistema escolar conjunto que priorizasse o ensino de ambas as línguas, e que teria tido por inspiração, indiretamente, o *Proyecto de Modalidad Plurilingüe de Buenos Aires*, instituído pelo ministro Daniel Filmus em 2001:

El Programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe funciona desde el año 2001 y se desarrolla en 26 escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad [de Buenos Aires]. Las escuelas plurilingües intensifican la enseñanza de las lenguas, tanto la de escolarización, el español, como de las extranjeras. Estas escuelas conforman una institución única y articulada, su eje pedagógico está constituido por las lenguas y el lenguaje para, a través de ellos, conocer y comprender otras culturas partiendo desde la propia. Los niños que asisten a las escuelas plurilingües tienen ocho horas de clase semanales de lengua extranjera a partir de primer grado. Desde cuarto grado, se incorpora la enseñanza de una segunda lengua extranjera con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales. Las lenguas que se enseñan, combinadas de diferentes maneras según la escuela, son: francés, inglés, italiano y portugués. La enseñanza de Prácticas del Lenguaje en castellano se articula, desde el enfoque y desde las propuestas de trabajo, con las dos lenguas extranjeras. (Buenos Aires, 2019)

Para transportar essa experiência até as fronteiras, por sugestão da Argentina, foi preparado o *Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español*, o qual foi anexado à Declaração Conjunta assinada em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, no marco do Convênio de Cooperação Educativa entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, durante a XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile. Além de indicar os passos necessários para a implementação do Projeto, o documento esclarece também sobre as tratativas que o fundamentam:

El Ministro de Educación Daniel Filmus y el entonces Ministro Tarso Genro, reunidos en ocasión del Seminario Internacional Universidad XXI, en noviembre de 2004 en Brasilia, firmaron la “Declaración Conjunta del Ministro de Educación de Brasil y del Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina para el Fortalecimiento de la Integración Regional”, por la que ambos reafirman la gran importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina.

Para posibilitar la ejecución de este objetivo general, los ministros se comprometieron a poner en marcha la capacitación de 50 docentes de cada país para la enseñanza del español y del portugués, y a la creación de tres escuelas en cada país con un modelo común bilingüe e intercultural. (Documento Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español, 2004)

O projeto de educação bilíngue em Escolas de Fronteira Argentina-Brasil surge, então, como uma das ações para cumprir com esses compromissos bilaterais, sendo designado, num primeiro momento, *Projeto Escolas Bilingües de Fronteira (PEBF)*.

No segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação do Brasil, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Primário encaminhou consultas às Secretarias Estaduais e Municipais da Região Sul para a definição das escolas a participarem do projeto.

Do lado argentino, a *Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*, junto com a *Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* convocaram os *Ministerios Provinciales de Educación* das províncias de *Corrientes* e *Misiones* para apresentar-lhes o Programa e estabelecer acordos para sua execução. Cada província indicou um responsável pelo Programa.

Nesse mesmo ano de 2004, foi constituído um Grupo de Trabalho para definir as ações necessárias ao Programa, que teria início em 2005, em escolas das cidades de Uruguaiana (Rio Grande do Sul, Brasil) em parceria com Passo de Los Libres, (Corrientes, Argentina), e de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina, Brasil) em parceria com Bernardo de Yrigoyen (Misiones, Argentina). Em 2006 o programa foi ampliado para Puerto Iguazú, (Misiones, Argentina) em parceria com Foz do Iguazu (Paraná, Brasil), Santo Tomé (Corrientes, Argentina) em parceria com São Borja (Rio Grande do Sul, Brasil) e La Cruz/Alvear (Corrientes, Argentina) em parceria com Itaqui (Rio Grande do Sul, Brasil).

O intenso diálogo entre todas as partes envolvidas aliado às ações e estratégias propostos pelo Grupo de Trabalho, conforme se poderá constatar ao longo deste texto, davam contornos ao Projeto, possibilitando sua execução de forma refletida e negociada, uma vez que se tratava de uma ação pioneira para ambos os países.

3. Cooperação e Integração Latino-Americanas e as políticas linguísticas

Apesar de um passado de disputas geopolíticas, Argentina e Brasil foram parceiros estratégicos, entre idas e vindas, nas políticas de integração continental desde as primeiras tratativas para o desenvolvimento econômico conjunto dos países da América Latina, que conduziram, na década de 1960, à Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC, Tratado de Montevideu, 18/02/1960) seguida pela Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (ALADI, II Tratado de Montevideu, 12/08/1980) que a substituiria, e que daria as bases para o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL, Tratado de Assunção, 26/03/1991), depois aprofundado pelo Protocolo de Ouro Preto (17/12/1994), que estabeleceu as bases institucionais para o MERCOSUL.

60

Ambos os países se empenharam também em várias iniciativas bilaterais de cooperação e integração, avançando complementarmente às iniciativas multilaterais Regionais citadas, com vistas ao fortalecimento do regime democrático e ao enfrentamento das sucessivas crises econômicas do sistema capitalista internacional.

A partir de 1996 e em especial a partir de 2000, as políticas linguísticas para a educação passariam a ser claramente explicitadas no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), o que pode ter aumentado a percepção das vantagens da promoção do bilinguismo espanhol/português entre os gestores dos países membros.

Desde quase o início do MERCOSUL atuou no SEM o *Grupo de Trabalho de Políticas Linguísticas (GTPL)*, renomeado Comitê Assessor de Políticas Linguísticas (CAPL) em 2011, no âmbito do Plano Estratégico 2011-16, e que se reuniu pela última vez em 2015. O GTPL/CAPL fez inúmeras análises e recomendações a partir de 1996, e chegou a propor a criação de um Instituto MERCOSUL para a promoção conjunta do português, do espanhol e do multilinguismo:

Se acordó para el próximo encuentro durante la PPTB, recopilar las iniciativas desarrolladas en todos los países para la promoción de las lenguas e identificar a los promotores y gestores lingüísticos que podrían ser nodos de la red. Con los insumos que se recojan, se planificará la constitución de un espacio de coordinación – Instituto MERCOSUR - con posible sede en el Edificio MERCOSUR (Uruguay), con una secretaría adjunta que articule una red de instituciones de los países miembros para la gestión conjunta de las lenguas oficiales del bloque regional. El Instituto MERCOSUR trabajará con vistas a promocionar el ingreso de las otras lenguas, ya que el MERCOSUR es un espacio plurilingüe. Se resaltó la necesidad de fomentar la articulación entre las instituciones públicas en virtud de un proyecto común. (Ata do GTPL, Reunião de Buenos Aires [31/03 e 01/04/2008] (MERCOSUR/RME/CCR/GTPL/VI/01/08))

Considerando “a necessidade de difundir a aprendizagem do português e do espanhol através dos seus sistemas educativos formais e informais” (Brasil, 2008) o SEM destacava o papel dessas línguas no fortalecimento da identidade regional, na promoção do conhecimento mútuo, da cultura de integração e na promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando a melhoria da qualidade da educação.

No Plano de Ação para 2001-2005, aprovado em reunião dos Ministros de Educação em 2001, em Assunção, Paraguai, a educação passou a ser definida como “espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos linguísticos e culturais”. Essa compreensão ganhou força na Declaração Conjunta de Brasília em 2004, já citada, que deu destaque ao ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil e assim propiciou as bases para um conjunto de ações em ambos os países visando o ensino de segundas línguas e ensino bilíngue.

Esse percurso foi aprofundado com a aprovação, no Brasil (2005), da Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola (embora não a frequência pelos alunos) nos currículos plenos do ensino médio e facultativo no currículo pleno do ensino fundamental de 5a a 8a séries das escolas brasileiras. A Argentina (2009) deu a devida contrapartida bilateral com a Lei 26.468, de 12 de janeiro de 2009 que, em seu artigo 1º. Diz:

Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

Ambas as leis, em que pesem as dificuldades de implantação e as mudanças geopolíticas que começam a se configurar a partir de 2011/12, levaram a um fortalecimento da carreira docente de português e espanhol como línguas segundas e estrangeiras, à abertura de inúmeros novos cursos de formação docente e à expansão dos mestrados e doutorados em língua espanhola no Brasil.

Pode-se constatar, com relativa facilidade, que o surgimento do PEIBF ocorreu no bojo de discussões e medidas anteriores e posteriores de aproximação, integração e cooperação bilaterais Brasil-Argentina, bem como no nível Regional, no âmbito do MERCOSUL, nas quais o bilinguismo português-espanhol faz sentido como discurso e como solução geopolítica. Nesse complexo percurso, o PEIBF volta-se especificamente ao ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do espanhol em escolas parceiras aproveitando a situação estratégica da Fronteira. Com a adesão do Uruguai e Paraguai, em 2008, o PEIBF formalizou-se como um programa multilateral do Setor Educacional do Mercosul (SEM/MERCOSUL), expandindo-se também de forma incipiente para a Venezuela, que postulava a sua adesão ao MERCOSUL desde 2006, mas que entrou oficialmente no bloco apenas em 31 de julho de 2012.

62

A atratividade e os acertos da iniciativa fizeram com que o programa rapidamente fosse ampliado envolvendo, em 2010, nos cinco países (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela) 28 escolas de ensino fundamental da fronteira. A língua Guaraní, oficial no Paraguai desde 1992, passou também a ser contemplada nas ações pedagógicas das escolas na fronteira do Brasil com esse país.

A partir desse histórico, fica evidente que o PEIBF surge em 2004/5 no contexto no “módulo” da cooperação bilateral Argentina/Brasil, e só três anos após o seu surgimento, em 2008, passa a ser um projeto do Setor Educacional do MERCOSUL, integrando escolas paraguaias, uruguaias e venezuelanas. No MERCOSUL o projeto ganha mais legitimidade, por serem o português e o espanhol línguas oficiais do bloco, pelo Artigo 17 do Tratado de Assunção, oficialidade depois estendida ao idioma guarani pela Decisão 35/2006 do Conselho do Mercado Comum (CMC).

Pode-se dizer, acompanhando Gardini (2015) que a integração regional na América Latina, ao contrário do que ocorre em outras iniciativas integracionistas, tem características *modulares*: ela não é realizada por um projeto integracionista central, como a União Europeia no caso do continente europeu, mas por uma diversidade de instituições com vocações específicas, e até temporárias, que se sucedem e assumem diversas tarefas.

Regional integration is an ever-present issue concerning Latin American politics. Only in the past two decades, the region has experienced the proliferation of myriad integration projects (...). From these projects a fascinating riddle of experiences, both economic and ideological, emerges. This conundrum has been subjected to sundry theoretical schemas, each of which focused on specific features of the regional integration projects. (...) the current scenario is composed of modules, where countries pick and choose the regional agreements that best fit their international and development agenda. Each project, or module, can be combined with a variety of other projects or modules, thus configuring a modular structure that varies per each country. This accommodates diversity, low level of actual commitment, and it tolerates divergence at the discursive and policy level. The second reason is that modular regionalism also proposes a policy direction: specialised modules or projects in order to manage the existing complexity. (Bandarra, entrevista a Gardini 2015, 1 pp.)

Com a prerrogativa de ser concebido como ação conjunta, com gestão multilateral e compartilhada, o PEIBF necessitou desenvolver um conjunto de princípios e procedimentos que tornassem possível a ação cooperativa entre os países e seus distintos atores.

4. PEIBF: Política Linguística e a construção conjunta de um modelo de ensino comum

63

Embora o PEIBF seja em geral analisado no campo das políticas educacionais, podemos ver o projeto também como uma política linguística, nesse caso uma *política linguística educativa*.

As Políticas Linguísticas são atuações que organizam o campo de uso das línguas, criam e resolvem conflitos entre comunidades linguísticas e suas demandas; refletem, no campo das línguas, a estrutura de poder e seus mecanismos de tomada de decisões envolvendo, pelo menos, as ideologias linguísticas, as decisões tomadas, as orientações em planificação linguística e a planificação propriamente dita, isto é, a execução da política em questão:

- as *ideologias linguísticas* dizem respeito aos processos que inserem as línguas no campo mais geral das ideologias que circulam e que organizam as condições do possível e do imaginado/desejado na sociedade. No caso do PEIBF, a ideologia linguística da aliança e da cooperação entre o espanhol e o português – o bilinguismo – insere-se claramente na ideologia da cooperação e da integração latino-americana em suas diversas linhagens e nuances, que vão desde uma perspectiva mais à esquerda, ligada à concepção anti-imperialista da Pátria Gran-

de, por exemplo, até uma visão mais à direita, ligada à ideia de ampliação dos mercados.

A falência e o encerramento do PEI(B)F, em 2016, por sua vez, decorreria da mudança da perspectiva geopolítica a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff, no mesmo ano, momento em que ascende ao núcleo decisório do governo federal brasileiro um grupo fortemente orientado para os Estados Unidos da América e ao programa English Only para as línguas estrangeiras e é concomitante com a supressão da Lei de Oferta obrigatória do espanhol nas escolas secundárias brasileiras;

- as *decisões* que incidem sobre a circulação das línguas e o direcionamento da sua promoção, tomadas em diferentes níveis – do local ao nacional e ao Regional – através de uma série de órgãos mais ou menos especializados, que finalmente têm as suas posições homologadas pelos mandatários de mais alto nível no Estado ou nas Organizações Internacionais. No caso do PEIBF, podemos perseguir a pista que vai da Carta de Calafate, protocolo assinado entre os Presidentes Nestor Kirchner da Argentina e Lula da Silva do Brasil, que chega até o Ministro da Educação da Argentina, Daniel Filmus, que por sua vez formula uma proposta de Escolas de Fronteira e a encaminha para o Ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro, dando início, assim, ao processo de planificação bilateral entre os dois países;
- as *orientações* dos processos de planificação linguística que, segundo Ruiz (1984), orientam-se para um dos três seguintes horizontes: Língua como Problema, Língua como Direito e Língua como Recurso. O PEIBF propõe claramente uma matriz argumentativa que faz o contato português espanhol transitar do campo de Língua como Problema para o campo de Língua como Recurso. O recurso aqui é menos o do foco econômico característico do inglês como “língua da economia e do desenvolvimento econômico”, e mais ligado à ideia de recurso político, como *Soft Power* da geopolítica Regional da cooperação e da integração;
- a *planificação/execução* que se refere ao modos como as políticas linguísticas são executadas, isto é, a criação, o desenvolvimento e finalmente o abandono do PEI(B)F, envolvendo a estrutura de gestão, o desenvolvimento do marco conceitual, os levantamentos sociolinguísticos das comunidades escolares envolvidas, a adesão de escolas, a capacitação docente e os processos avaliativos, entre outros;

Exploradas brevemente, na primeira parte deste texto, as ideologias e as decisões prévias que organizaram o PEIBF, passemos agora a olhar de forma mais detida para a estrutura original para a execução do *modelo de ensino comum* visando o aproveitamento de escolas dispostas sobre ou próximo da linha fronteiriça.

O documento “Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza del portugués y el español”, de 2008, traz uma sistematização reflexiva e conjunta sobre o trajeto percorrido desde 2005 e especifica o entendimento desse modelo comum.

Este modelo común no es la yuxtaposición de los dos currículos nacionales en las escuelas participantes, sino una serie de acuerdos y negociaciones que los sistemas escolares (escuelas, secretarías municipales y estatales de educación brasileños, ministerios provinciales de educación argentinos, ministerios nacionales) realizan dentro de un cuadro común establecido. Las Reuniones Técnicas Bilaterales (que se llevan a cabo alternadamente en ambos países) y los trabajos de la Comisión Curricular del Programa (que dio comienzo a sus actividades en junio de 2006 y que basa su labor en la experiencia bilateral instalada por el Programa) son las instancias en las que se elaboran dichas negociaciones y acuerdos (Brasil, 2008).

Negando a justaposição de modelos de diferentes tradições e igualmente negando a adoção do modelo de um dos países em detrimento dos demais, a construção do modelo comum representou o motor de todo o programa, promovendo um modo de compreensão do *bilinguismo e da interculturalidade como práticas*, orientadas por uma perspectiva de valorização das línguas e dos conhecimentos para a estruturação das práticas pedagógicas.

Para se atingir o objetivo de garantir que “alunos e docentes tenham a oportunidade de educar-se e comunicar-se em duas línguas a partir do desenvolvimento de um programa intercultural”, o referido documento defendia a importância de

partir, asimismo, del conocimiento previo de los alumnos, de las familias y de sus realidades por parte de los docentes del otro país. Se prevé, de esta forma, que las escuelas desarrollen una sistemática de trabajo conjunto con los padres para el desarrollo de actitudes positivas frente al bilingüismo y a la interculturalidad. [...] Una educación para las escuelas de frontera, en este contexto, implica el conocimiento y la valoración de las culturas involucradas a través de prácticas interculturales. Como efectos de la integración, negociación y del diálogo entre los grupos, se pone en escena, entonces, relaciones entre las culturas, el reconocimiento de las características propias, el respeto mutuo y la valoración de lo diferente como tal (y no como “mejor” o “peor”).

E partindo da compreensão de que essas relações se constroem por meio das línguas, o referido documento assegura

(...) a los alumnos de las escuelas del programa el conocimiento y el uso de más de una lengua, lo que contribuye a la calidad de la educación y al mejoramiento de las relaciones comunicativas, teniendo en cuenta que los alumnos se encuentran, en mayor o menor grado, expuestos a situaciones de uso de ambos idiomas.

No domínio conceitual, a noção de interculturalidade remetia a duas dimensões de seu funcionamento, a saber:

1. un conjunto de prácticas sociales relacionadas con el “estar con el otro”, entenderlo, trabajar con él, producir sentido conjuntamente [...] como por ejemplo, en las planificaciones conjuntas de los docentes de los dos países, en los proyectos de aprendizaje en que interactúan alumnos argentinos y brasileños, cada grupo con su manera culturalmente diferente de mirar los mismos objetos de investigación o en la participación en eventos propios de cada país.
2. los conocimientos sobre el otro, sobre el otro país, sus formas históricas de constitución y de organización, conocimientos que necesitan estar presentes curricularmente en los proyectos de aprendizaje planificados y ejecutados en las escuelas (...) Esta es la dimensión informacional de la interculturalidad.

Quanto ao bilinguismo, previa-se que as línguas português e espanhol seriam línguas de instrução em todas as atividades de ensino-aprendizagem, perspectiva que potencializava os conhecimentos da comunidade escolar.

Nas fronteiras, as situações de bilinguismo estão atreladas às dinâmicas e práticas cotidianas, quase sempre orais. Embora represente conhecimento adquirido, nem sempre os falantes percebem e valorizam esse seu conhecimento. Dependendo do contexto, falar a língua do outro pode ser compreendido como um gesto de submissão e fraqueza, ou então pode implicar em julgamentos do tipo não-saber ou saber mal a língua, bloqueando seus usos. Por isso, a educação bilíngue prevista no programa assumia a função estratégica de criar condições para valorização dos conhecimentos prévios de alunos e professores, possibilitando mudança nas concepções e percepções que tinham de si mesmos e dos seus saberes, ampliação dos seus conhecimentos e expansão das suas possibilidades de formação e atuação profissional, e dos círculos de convivência.

O **bilinguismo dual**, em que as línguas servem a todos os propósitos comunicativos requeridos pela comunidade imediata – a escola, a comunidade local, regional e nacional - deveria ser aplicado de modo **coordenado**, garantindo às crianças e jovens transitarem de um sistema linguístico para outro, apoiados em uma compreensão de que cada língua se constitui como sistema simbólico e conjunto de expressões próprios.

Esses modos de compreensão das línguas e das culturas e os objetivos propostos para sua valorização estruturaram os procedimentos pedagógicos e de gestão do programa. Entre os procedimentos mais importantes, destacam-se:

- a) **A constituição de unidades de ensino formada por escolas parceiras.** A execução do PEIBF estabelecia como condição a parceria entre escolas dos países envolvidos que passavam a funcionar como uma unidade de ensino. Essa configuração assumia um importante papel metodológico na medida em que instituía os espaços de interação e de abertura para o intercâmbio de docentes, para que um pudesse estar na cultura do outro. Além disso, propiciavam condições para se colocar em andamento o bilinguismo e a interculturalidade como prática ligada à execução dos planos de trabalho planejados a partir dos projetos comuns de aprendizagem.
- b) **Ensino via projetos de pesquisa / investigação.** Se as escolas parceiras funcionavam como uma unidade de ensino, os projetos de pesquisa para ensino-aprendizagem constituíam a sua unidade didático-pedagógica por excelência, possibilitando a construção conjunta de planos de trabalho por turma, envolvendo, em todos os passos, os alunos e os docentes. Esses planos se originavam em problemáticas formuladas pelos alunos com a intermediação dos docentes, e contemplavam ações e atividades necessários para se chegar a uma compreensão do problema levantado. Trata-se, conforme Oliveira (2004) de acionar o princípio básico do interesse e da curiosidade como condutor dos processos de aprendizagem, o que implica em sair do modelo de ensino que repete os conteúdos já prontos e produzidos por outrem. Os conteúdos disponíveis nos livros e nas plataformas digitais entravam como objetos de estudo, para validar hipóteses ou questioná-las, e não como um fim em si.
- c) **Planejamento conjunto** de inestimável valor didático-pedagógico, tornava possível a construção e execução conjunta do plano de trabalho em cada turma de cada escola. Além disso, viabilizava o ensino por projetos de pesquisa voltado à promoção do bilinguismo e da interculturalidade, permitindo a negociação contínua

dos procedimentos e recursos necessários para cada atividade e resultado almejado. Por fim, o planejamento assumiu o estatuto de formação contínua no período de 2005 a 2010, funcionando como espaço para aprofundar o debate sobre os desafios enfrentados e para vislumbrar soluções para se avançar na prática pedagógica.

- d) **Intercâmbio docente:** uma das potencialidades para o ensino bilingüe e intercultural em cidades gêmeas ou pares nas fronteiras baseava-se na parceria de escolas com professores proficientes em português e em espanhol (e também em guarani, na fronteira paraguaia). O intercâmbio (ou *cruce*, conforme ficou conhecido) docente aproveitou essa potencialidade, fazendo com que o docente de uma escola ensinasse na sua língua na escola parceira, trocando de escola com o professor parceiro. Como consequência, os alunos de cada turma de cada escola desenvolviam as atividades nas duas línguas, seguindo o plano de trabalho conjunto.
- e) **Ensino nas línguas:** o ensino nas línguas, por oposição ao ensino de línguas, caracteriza-se como um potente método de ensino/aprendizagem. O fato de duas línguas funcionarem como línguas de instrução caracteriza o que Baker (2006) denomina de *Modelos Fortes ou Intensivos de Educação Bilingüe para Falantes Bilingües*. No PEIBF o ensino nas línguas ligou-se ao ensino via pesquisa, de modo que o português e o espanhol eram usados alternadamente, conforme a participação dos docentes falantes dessas duas línguas, em produções orais e escritas ligadas a todas as operações cognitivas, procedimentais e operacionais necessárias ao desenvolvimento dos planos de trabalho de cada projeto.
- f) **O currículo pós-feito** é subsidiário da proposta de construção de um modelo de ensino comum, que não ficasse submetido aos programas curriculares de um ou outro país. Associando o intercâmbio docente com o ensino via-pesquisa, o PEIBF gerava um conjunto de conhecimentos ligados às problemáticas investigadas. O currículo resultava, portanto, de uma sistematização de todos os saberes mobilizados para a execução de um projeto, sendo por isso, um currículo pós-feito. Nesse sentido, os conteúdos apresentados nos guias curriculares eram acionados como uma das fontes dos conteúdos, mas não o fim em si. Com base em reflexões com as de Demo (1997), o PEIBF propunha desconstruir a ideia de que as aulas eram para transmitir conhecimentos por meio de conceitos ou noções prontas. Em vez disso, buscavam-se conteúdos que ofereciam respostas às problemáticas, cabendo ao professor construir pontes entre eles, vislumbrando novas explicações para atender às demandas locais.

Coerentes com os propósitos do Programa, mas inovadores nas práticas escolares, os procedimentos elencados demandavam suporte tanto político-administrativo quanto pedagógico, razão pela qual se estruturou uma rede de assessoria especializada para atuar nas escolas, em especial nos momentos de abertura dos projetos e dos planejamentos conjuntos, e vias para diálogo permanente e deliberações conjuntas, e que se concretizaram, ao menos no período 2005-2010, nos seminários bi e multilaterais com toda a rede de escolas envolvidas e nas reuniões técnicas entre gestores dos ministérios, secretarias de educação, direção das escolas e assessoria. Todas essas frentes funcionavam como um fórum de acompanhamento, validação e deliberação sobre todas as ações do programa

Por fim, embasando toda a ação pedagógica, estavam os diagnósticos sociolinguísticos, que condicionavam a entrada de escolas no Programa. Os diagnósticos sociolinguísticos (Oliveira e Sturza, 2012; Sagaz e Morello, 2014; Morello, 2018) constituíam-se como ações de vários tipos realizadas com a participação da comunidade escolar - alunos, pais de alunos, professores, funcionários, coordenadores e diretores - e no entorno da escola, visando a mapear os usos e modos de circulação das línguas e propiciando o planejamento de uma política linguística adequada a cada contexto.

Articulando as ações entre si, o conjunto de procedimentos de natureza política e pedagógica descrito i) promovia o bilinguismo dual e coordenado já que ambas as escolas, docentes e respectivas línguas ocupam a mesma posição, sem hierarquia; ii) reconhecia e valorizava o saber linguístico e os conhecimentos dos docentes e alunos; iii) permitia aos alunos de uma escola aprender e dialogar com o professor da outra escola, na língua de ensino do professor, favorecendo a interação com a cultura do outro, iv) propiciava a interculturalidade como prática e a quebra de preconceitos, v) proporcionava o acesso às línguas e junto com elas, a prática da intercompreensão linguística e a reflexão e aprendizagem sistematizada das línguas, vi) gerava espaços novos de convivência e induzia a produção de conhecimentos inovadores, só possíveis de serem gerados na situação de parceria e intercâmbio (por exemplo, análises sobre as formas e rituais de condução de uma aula nas diferentes tradições escolares) e vii) articulava claramente a política educacional com a política linguística imprescindível para fazer avançar a qualidade da educação no contexto multilíngue da fronteira.

O PEIBF se constituiu, portanto, desde seus fundamentos, como uma iniciativa de promoção do bilinguismo estabelecida como uma rede de formação e informação contínua, que possibilitava rapidez nos encaminhamentos e impulsionava o protagonismo de todos os envolvidos.

5. Considerações finais

Em praticamente todas as dimensões do programa, as dinâmicas das ações colaborativas e da gestão compartilhada para a promoção do bilinguismo na fronteira geravam fortes pressões sobre o *modus operandi* dos Estados tradicionalmente monolíngues e com agenda definida a partir dos centros. A não continuidade nas discussões e medidas para ampliação do programa sintomatiza esse embate.

Com a crescente adesão de escolas e a consecutiva inclusão de séries/anos mais avançada(o)s nas escolas já envolvidas, era imprescindível a indicação de caminhos políticos e pedagógicos para a continuidade do PEIBF para as séries finais do ensino fundamental. Em assessoria técnica ao Ministério de Educação do Brasil, o IPOL fez uma discussão com escolas brasileiras em 2009/2010 e apresentou uma minuta contendo um estudo sobre a situação das escolas do PEIBF e uma proposta para expansão do programa para as séries finais do ensino fundamental. Essa minuta foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE)) juntamente com uma justificativa para que tal conselho criasse diretrizes para o ensino bilíngue. Propunha-se que a faixa de fronteira configurasse uma modalidade para esse ensino, concretizando uma abertura jurídica para que ensino bilíngue pudesse ocorrer no sistema de ensino público para além da educação escolar indígena e do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)..

70

Apesar dos encaminhamentos feitos, o CNE não deu imediato andamento à demanda, criando um vácuo sobre as condições para a continuidade do programa. Simultaneamente, em 2010, o Ministério da Educação do Brasil fez alterações na sua forma de participação no programa, distribuindo as ações de assessoria entre diferentes universidades, o que provocou uma desestruturação do percurso que se estava consolidando. O impasse durou até 2012 quando o CNE publicou a Portaria N. 798 (Brasil, 2012), remodelando os objetivos e o modo de funcionamento do PEIBF, que então passou a ser designado como Programa das Escolas Interculturais de Fronteira (PEIB).

A fraca resposta do Brasil às demandas do programa pelo longo período de 2 anos (2010-12) aliada às mudanças na estrutura construída entre 2004 e 2010 gerou insegurança e trouxe dificuldades para a manutenção do foco no bilinguismo pelos países parceiros, desmobilizando os esforços empenhados pelas escolas e equipes envolvidas.

Na outra ponta, a do cotidiano das escolas, medidas como a alocação de recursos para transporte semanal e as negociações para a designação de professores passaram a funcionar dentro de uma escala crescente de argumentos visando a descontinuidade do programa.

No entanto, a despeito da validade histórica dos argumentos sobre os escassos recursos para a educação, notamos que o significativo aumento do recurso verificado a partir de 2012 e repassado às universidades assessoras não se reverteu em uma avanço geral do projeto nas escolas. Bem ao contrário, a partir de então houve um esvaziamento da perspectiva de ensino bilíngue e de atuação participativa dos atores nos vários níveis, e o “*cruce*” de docentes deixou de ser feito em várias fronteiras.

A perspectiva de uma construção e gestão participativa, que contava, até 2010, com uma rede de comunicação contínua entre professores, assessores e gestores, com assessorias nas escolas, com seminários de formação a partir das demandas das equipes locais e com reuniões técnicas que criavam uma compreensão sobre o próprio programa e sua relevância, deixou de acontecer, balcanizando o projeto, já que cada universidade, com pouca comunicação com as demais, cuidava de uma ou algumas escolas em fronteiras diferentes. A possibilidade de minorizar esses e outros entraves por meio de medidas de apoio ao programa, como a citada criação de diretrizes para o ensino bilíngue e intercultural pelo CNE, não recebeu adequada atenção. Sagaz (2013) apresenta um estudo detalhado sobre a gestão do PEIBF em sua dissertação de metrado.

Portanto, exceto em algumas situações exemplares, como foi o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Calvoso Brembatti, de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, que se declarou bilíngue e desenvolveu projetos de ensino e aprendizagem em português e espanhol em várias séries, adicionando instruções em guarani sempre que necessário, e da Província de Misiones, Argentina, que criou uma *Secretaria de Políticas Linguísticas* para sustentar uma rede de escolas bilíngues, em praticamente todas as demais situações o programa não alcançou níveis de legitimidade e institucionalidade que garantissem as condições mínimas para sua manutenção e expansão.

Podemos considerar que o PEIBF buscou superar as restrições advindas das ideologias linguísticas do Estado monolíngue e suas implicações sobre o funcionamento das instâncias administrativas responsáveis por sua gestão. No entanto, o fato de o Projeto – visando à cooperação, à integração, ao bilinguismo e à interculturalidade – ter sido criado sobre a estrutura de escolas convencionais – monolíngues e focadas no currículo nacional bem como ao *modus operandi* educacional dos respectivos ministérios e secretarias de educação acirrava o embate. Em outras palavras: o PEIBF tentou transformar estruturas feitas para um objetivo diametralmente oposto, e que continuavam integradas a um sistema que sinalizava cotidianamente contra os objetivos do projeto. Os avanços obtidos foram fruto de intensa criatividade de gestores e docentes, e de um forte engajamento pessoal, diferenciado de

escola para escola. Como não poderia deixar de ser em casos assim, o projeto conseguiu um grau muito baixo de institucionalização e sua longevidade ficou, assim, prejudicada.

Do ponto de vista geopolítico pode-se dizer que a partir de 2011 e mais fortemente depois de 2012, os esforços cooperativos e integracionistas na Região começaram a perder fôlego e a presença brasileira nas relações internacionais começou a se retrair, ficando sob os efeitos crescentes da crise econômica mundial de 2008 sobre a balança de pagamento e a crise política desencadeada internamente.

Nos anos seguintes a América do Sul veria um retorno a governos de direita de orientação neoliberal em vários dos seus países e ao enfraquecimento das organizações multilaterais regionais, o que culminou, no limite, com a paralisia da UNASUL, a União das Nações Sul-americanas, com sede em Quito, no Equador, em 2018, com o afastamento de seis Estados Membros, inclusive o Brasil, que oficializou a saída em 2019 (Deutsche Welle, 16/04/2019). Estava assim, comprometida a base ideológica da integração regional e, conseqüentemente, da cooperação fronteiriça e linguística nos termos necessários para projetos como o PEIF.

72

O fim do PEIF aponta para a fraca institucionalização de muitas políticas linguística no Brasil e na Região e as suas fragilidades diante de mudanças geopolíticas, expressas muitas vezes por mudanças de governos. Apesar disso, os 10 anos da experiência de um bilinguismo intercultural cooperativo de fronteira deixa um legado técnico e político da maior importância para o futuro do bilinguismo português-espanhol e para a integração sul-americana. Uma sistematização extensiva da experiência ainda está por ser feita, levando em conta as teses e outras publicações existentes.

Para as futuras políticas fronteiriças convém considerar, por um lado, que:

As fronteiras se ressignificam nesse novo contexto mundial, deixam de ser áreas anômalas no corpo do Estado Nação homogêneo: as suas características culturais e linguísticas passam a ser a normalidade. Deixam paulatinamente de ser periferias, consagradas, no imaginário de tantos, ao contrabando, ao tráfico, à criminalidade, e se colocam no centro dos processos integracionistas, do fluxo de pessoas, mercadorias e conhecimentos. Paulatinamente, pé ante pé, vamos passando de uma realidade multilíngue a políticas de plurilinguismo, de uma geopolítica do monolinguajamento a uma geopolítica do plurilinguajamento. (Oliveira, 2016)

Mas que por outro lado, também, os fluxos econômicos, migratórios e culturais cada vez mais respondem a uma globalização de longo curso, condicionados por projetos geopolíticos maiores e por interesses distantes, como por exemplo, a Iniciativa Um Cinturão Uma Rota desenvolvida pela China, que relativiza o potencial econômico continental, realizado entre países vizinhos.

Para a cooperação linguística entre o espanhol e o português a fronteira continuará sendo sempre um ativo de grande relevância, mas o sucesso desta cooperação linguística dependerá também, como mencionado no início do artigo, do desenvolvimento de novos instrumentos na gestão de ambas as línguas, que maximizem a colaboração dentro de cada língua, em primeiro lugar, e em seguida entre as duas fônias.

Referências bibliográficas

- Argentina (2009). *Ley 26.468/2008*. Argentina.gob.org: Honorable Congreso de la Nación Argentina. Disponível em <https://bit.ly/2ZpuPS7>
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingua Matters. Disponível em <https://bit.ly/2mOrd5f>
- Bandarra, L. C (2015). How to make sense of 21st century regionalism in Latin America [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*. Disponível em <https://bit.ly/2KaK5Nu>
- Berger, I. (2015). *Gestão do Multi/Plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. Tese de Doutorado. UFSC. Disponível em <https://bit.ly/2GHSINS>.
- Brasil (2005). *Lei 11.161/2005. Lei do Espanhol*. Câmara dos Deputados. Disponível em <https://bit.ly/314qLHm>.
- Brasil (2008). *Escolas de Fronteira*. Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol. Brasília/Buenos Aires: Ministério da Educação/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología . Disponível em <https://bit.ly/2K9ZY7e>.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Disponível em <https://bit.ly/2LVSGPS>
- Buenos Aires (2019). *Escuelas Plurilingües*. Buenos Aires Ciudad. Disponível em <https://bit.ly/311631C>
- Demo, P. (1997). *Educar pela Pesquisa*. Cultura Editores Associados, São Paulo.
- Deutsche Welle (16/04/2019). Brasil oficializa a saída da UNASUL. *DW Brasil, Notícias e análises do Brasil e do mundo*. Disponível em <https://bit.ly/2LUccmy>.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.

- Gardini, G. L. (2015). Towards modular regionalism: the proliferation of Latin American cooperation. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 58(1), 210-229. <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7329201500111>
- IPEA (2017). Faixa de Fronteira do Brasil é tema de estudo do Ministério da Integração e Ipea. Disponível em <https://bit.ly/2YfaMcK>
- Mercosul Educacional (2012). Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región. *Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular*. Escuelas de Frontera: Mercosur. Disponível em <https://bit.ly/2K9UOb6>.
- Morello, R. (2018). The languages on the Brazilian Borders: Documenting Urban Diversity. Researching School and Classroom Practice, Working Towards Change. In: M. C. Cavalcanti, T. M. Maher. (Org.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. 1ed. New York: Routledge.
- Morello, R., & Martins, M. (Org.) (2016). *OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola*. Florianópolis: Garapuvu.
- Oliveira, G. M. de (2004). *Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis.
- Oliveira, G. M. de (2008). *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: IPOL/UNESCO. Disponível em <https://bit.ly/2KcbpLF>
- Oliveira, G. M. de (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409-433. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>.
- Oliveira, G.M. de (2016). Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil, *Geopantanal*, 11(21).
- Oliveira, G. M. de & Sturza, E. R. (2012). “La cor de mi perro es vermelha”: mapeamento das situações linguísticas nas fronteiras. Em E. R. Sturza, I. C. S. Fernandes, & V. B. Irala, *Esboços, percepções e entremeios*, p. 237-262. Santa Maria, UFSM: PPGL Editores.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Policy. *NABE Journal*, 8(2).
- Sagaz, M. (2013). Projeto escolas (interculturais) bilíngües de fronteira: análise de uma ação político linguística. 170f. *Dissertação (Mestrado)* - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
- Sagaz, M., & Morello, R. (2014). *Observatório da Educação na fronteira: Mapas Linguísticos*. Florianópolis: IPOL/Editora Garapuvu. Disponível em <https://bit.ly/2MAaqpS>.
- Sturza, E. (2017). Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. In: G. M. de Oliveira, & L. F. Rodrigues (Org.) *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. 292, Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração.

Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués

María Matesanz del Barrio  

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen. La producción de discursos multilingües es muy baja en relación a la generación de discursos monolingües, máxime si se tiene en cuenta la configuración multilingüe de nuestras sociedades. Los hablantes tienden a conformar discursos monolingües no solamente cuando se comunican en su lengua materna (L1), lo que es evidente, sino cuando la comunicación se realiza en una segunda lengua (L2). Localizar en la red producciones orales y escritas multilingües no resulta tarea fácil. La preferencia por la comunicación monolingüe en segundas lenguas responde a diversos factores, entre los que destacan la eficiencia comunicativa y el prestigio de la comunicación monolingüe, aspecto este último de gran influencia sobre los hablantes. En situaciones comunicativas formales en L2 no hay duda de que el discurso que domina es monolingüe. También en las comunicaciones no formales, pero en entornos naturales distendidos se observa una mayor libertad en la elección discursiva y la conciencia lingüística de los hablantes influye positivamente en la generación de discursos multilingües. Nos acercaremos a esta cuestión desde la perspectiva de la intercomprensión espontánea en español y portugués, partiendo de un corpus de estudio en el que se han registrado producciones orales y escritas de intercomprensión espontánea. Su análisis nos ha permitido observar una conciencia lingüística favorable a la interacción en distintas lenguas, lo que da entrada de forma natural al discurso multilingüe.

Palabras clave: discurso multilingüe; conciencia lingüística; intercomprensión; portugués.

A consciência linguística na construção de discursos multilíngues: a intercompreensão espontânea em português

Resumo. A produção de discursos multilíngues é escassa em relação à geração de discursos monolíngues, especialmente se a configuração multilíngue de nossas sociedades é levada em conta. Os falantes tendem a conformar discursos monolíngues não apenas quando se comunicam em sua língua materna (L1), o que é evidente, mas também quando a comunicação ocorre em uma segunda língua (L2). Encontrar na internet produções orais e escritas multilíngues não é uma tarefa fácil. A preferência pela comunicação monolíngue em segundas línguas responde a vários fatores, entre os quais se destacam a eficiência comunicativa e o prestígio da comunicação monolíngue, sendo este último aspecto de grande influência nos falantes. Em situações comunicativas formais em L2 não há dúvida de que o discurso dominante é monolíngue. Também em comunicações não formais, mas em ambientes naturais observa-se maior liberdade na escolha discursiva e a consciência linguística dos falantes influencia positivamente o surgimento de discursos multilíngues. Abordamos esta questão da perspectiva da intercompreensão espontânea em espanhol e português a partir de um corpus de estudo no qual foram registradas produções orais e escritas de intercompreensão espontânea. Sua análise permitiu-nos observar uma consciência linguística favorável à interação em diferentes línguas, o que possibilita de forma natural o discurso multilíngue.

Palavras-chave: discurso multilíngue, consciência linguística, intercompreensão, português

Linguistic awareness in the construction of multilingual discourses: spontaneous intercomprehension in Portuguese

Abstract. The production of multilingual discourses is very low if the current multilingual configuration of our societies is considered. Speakers tend to generate monolingual discourses, not only when they communicate in their mother tongue, which is obvious, but when communication is performed in a second language. The realisation of this fact is easily seen on the Internet, since locating oral and multilingual written productions on the network is not an easy task. The preference for monolingual communication in second languages responds to a number of factors, including the communicative efficiency and the prestige of monolingual communication, an aspect of great influence on speakers. In formal communicative situations there is no doubt that the discourse that dominates is monolingual. Also in non-formal communications but in natural environments there is greater freedom in the discursive choice and linguistic awareness of speakers has a positive influence on the construction of multilingual discourses. We approach this issue from the perspective of spontaneous intercomprehension in Spanish and Portuguese based on a corpus of study in which

oral and written productions of spontaneous intercomprehension have been recorded. The analysis has allowed us to observe a linguistic awareness favourable to interactions in different languages which naturally enters multilingual discourse.

Keywords: multilingual discourse, language awareness, intercomprehension, português.

1. Introducción

La comunicación entre hablantes de distintas lenguas maternas genera, preferentemente, discursos monolingües en una segunda lengua compartida por ellos. Es evidente en entornos formales de comunicación, aunque los hablantes se conducen con mayor libertad cuando se encuentran en otro tipo de situaciones discursivas. Los hablantes no siempre optan por el discurso monolingüe y generar discursos multilingües, entre ellos, discursos bilingües. La elección de la lengua o lenguas que eligen los hablantes en una interacción comunicativa en la que alguno de ellos no es nativo es variable y responde, principalmente, al peso que tiene dos factores lingüísticos: la competencia plurilingüe (Coste, Moore & Zarate, 2009) y la acomodación lingüística (Street & Giles, 1982; Beebe & Giles, 1984; Giles, 2016). También hay que tener en cuenta otros factores, como las creencias lingüísticas, que han sido estudiadas en contextos de aprendizaje (Horwitz, 1988, 1999; Riley, 1997; Jee, 2017), pero más difíciles de precisar en contextos naturales.

76

Los entornos naturales de comunicación conceden mayor libertad a los hablantes y las soluciones discursivas que adoptan son, en consecuencia, más variadas. También lo son, los factores que influyen en las decisiones discursivas, ya que las interacciones carecen del control que en mayor o menor medida se produce, por ejemplo, en el aula o en interacciones profesionales (Matesanz del Barrio, 2015). En relación con las creencias, se puede situar la conciencia lingüística ya que las ideas de los hablantes sobre las lenguas en general o sobre lenguas concretas influyen en la toma de decisiones al establecer una comunicación. Una de estas decisiones puede ser la creación de discursos multilingües, entre los que consideramos la intercomprensión. En concreto, nos centramos en este estudio en un tipo de discurso bilingüe espontáneo bien identificado por los hablantes, el portugués. Planteamos, en primer lugar, cómo la conciencia lingüística puede actuar positivamente en discursos espontáneos y cómo puede influir en la construcción discursiva multilingüe. Nos centramos en los discursos multilingües que genera la intercomprensión, en particular en la intercomprensión bilingüe en español y portugués y la generación de un portugués no estable. Para poder analizar estas producciones hemos realizado un pequeño estudio experimental, para el que hemos elaborado un corpus de interacciones multilingües orales y escritas con base en el español y portugués, obtenido de internet. La observación y análisis de las muestras de ese corpus y de un subcorpus monolingües con

reflexiones metalingüísticas de los hablantes sobre las interacciones español-portugués y portugués nos ha permitido comprender cómo actúan los hablantes y qué les mueve a generar este tipo de discurso multilingüe.

2. La conciencia lingüística en la construcción discursiva

La conciencia lingüística de los hablantes se ha tratado desde la perspectiva del conocimiento lingüístico y metalingüístico de los aprendientes, inicialmente por parte de nativos en el proceso de adquisición de su lengua (Karmiloff-Smith, 1975; Pinto, 1999). Posteriormente se iniciaron estos trabajos en hablantes de una segunda lengua (L2) con Hawkins (1984) y en hablantes de una tercera lengua, en definitiva, hablantes multilingües (Jessner, 2005, 2006). De hecho, Jessner (2006) presenta un interesante estado de la cuestión sobre la conciencia lingüística y lo utiliza en su estudio como un término que incluye, por un lado, la conciencia lingüística y la conciencia sobre la lengua; y, por otro, como sinónimo de conciencia metalingüística en hablantes multilingües (Jessner, 2006: 43). El trabajo de Jessner se centra en hablantes multilingües que tienen el inglés como tercera lengua y, además, su estudio se refiere principalmente a situaciones de aprendizaje formal. Sitúa su estudio en el marco de la enseñanza-aprendizaje, la línea de investigación que se ha seguido en las investigaciones sobre la conciencia lingüística en segundas lenguas. Además, hay que tener en cuenta las aportaciones de los trabajos que se centran más específicamente en el conocimiento lingüístico, muy relacionado con la conciencia lingüística, hasta el punto de que en ocasiones se han considerado sinónimos (Ellis, 2002, 2004, 2005).

La conciencia lingüística en segundas lenguas se ha analizado tempranamente desde la perspectiva educativa y curricular (Carrel, 1989; Garret & James, 1992; James, 1999) y cuenta con un amplio desarrollo en todos los niveles lingüísticos (Denham & Lobeck, 2010; Kennedy, 2012). Es difícil saber cómo interviene la conciencia lingüística en las decisiones que toman los hablantes en situaciones discursivas de contexto natural (no controladas) en relación a la elección del modelo discursivo (monolingüe o multilingüe) que van a utilizar para comunicarse. Los hablantes generan dos tipos de discursos, monolingües o multilingües, con variaciones que dan lugar a 8 modelos discursivos, algunos de ellos con variantes mínimas (Matesanz del Barrio, 2019). La elección del modelo discursivo que se va a generar es una decisión que de forma consciente o inconsciente toman los hablantes antes de iniciar una interacción comunicativa. No hay duda de que el modelo discursivo que eligen los hablantes nativos (HN) en toda interacción en la que previamente se han reconocido nativos es el discurso monolingüe en lengua materna. En este caso podemos considerar que no hay una reflexión

lingüística previa, siempre que el hablante identifique a su interlocutor como nativo. El discurso monolingüe en lengua materna es completamente espontáneo entre aquellos hablantes que son nativos o bilingües¹. Pero no siempre estos discursos monolingües entre HN se generan en la lengua materna de los hablantes ya que en contextos de aprendizaje de una L2 en el aula o en otras circunstancias de aprendizaje, como es el deseo de practicar una lengua entre nativos, el discurso se genera en una segunda lengua². También encontramos un discurso monolingüe en L2, cuando los hablantes no quieren ser reconocidos como no nativos, o bien quieren mostrar su integración en aquellos casos en los que los hablantes son extranjeros. Estos dos últimos casos de nativos que se comunican generando un discurso en lengua no materna exigen, por parte de los hablantes, una reflexión sobre la lengua que van a usar, lo que indica una conciencia lingüística o toma de conciencia sobre las lenguas. No entraremos en esta fina diferenciación terminológica entre conciencia y toma de conciencia, porque, como señala la propia Jessner (2006: 41) establecer una distinción entre ambos conceptos es casi imposible. Pinto (1999, 2015) utiliza en italiano la palabra *consapevolezza*, término con el que indica que el individuo realiza una reflexión personal sobre el objeto y toma conciencia de él, en este caso la lengua.

78

Las interacciones de hablantes nativos con no nativos (HN/HNN) y de hablantes no nativos entre ellos (HNN/HNN) presentan, inicialmente, una mayor complejidad en cuanto a la lengua o lenguas en las que va a desarrollarse el discurso, bien sea monolingüe o bilingüe. Los discursos monolingües en L2 generados por grupos de hablantes en los que no se comparte una lengua materna requieren, al menos, una evaluación previa de la lengua elegida para la comunicación. El caso más paradigmático de esta situación discursiva es la generación de discursos monolingües en una lengua franca, como puede ser el inglés o bien cualquier lengua de difusión, las consideradas lenguas internacionales. El recurso a una lengua franca entre hablantes nativos y no nativos requiere, además, un grado de competencia en la L2 elegida suficiente para que la comunicación sea efectiva y pueda tener éxito comunicativo. Una competencia lingüística deficiente obliga, por ejemplo, a invertir más tiempo en la producción y también en la comprensión del mensaje, lo que supone una ralentización de la comunicación (Matesanz del Barrio, 2015, p. 170), algo que no siempre es bien aceptado por los interlocutores.

¹ De modo general, al hablar de nativos en este trabajo se está incluyendo a hablantes bilingües en el sentido de Bialystok (2001: 4-5) o bilingües equilibrados, según la denominación de Etxebarria (1995).

² En este estudio, salvo que se indique lo contrario, por segunda lengua (L2), entendemos cualquier lengua no materna que utilicen los hablantes para generar un discurso, independientemente del orden de adquisición que ocupe esa lengua en el conocimiento lingüístico del hablante.

La valoración de la comunicación en L2 requiere, sin duda, una reflexión sobre la capacidad lingüística propia, además de la evaluación de las competencias lingüísticas del interlocutor o interlocutores con quienes se quiere establecer una comunicación, como hemos señalado. Una posibilidad de éxito baja en la comunicación empuja a los hablantes a valorar otras opciones discursivas, entre ellas la generación de un discurso multilingüe. Es necesario señalar que los discursos multilingües pueden producirse entre hablantes plurilingües completamente competentes en la lengua o lenguas de su interlocutor, pero que por razones muy diversas, como pueden ser los hábitos lingüísticos que se establecen entre los interlocutores, utilizan más de una lengua en su discurso. Estas lenguas pueden ser sus propias lenguas maternas o una L2, pero la opción que realizan hace que generen un discurso multilingüe. Un ejemplo común de este discurso multilingüe es el discurso que construyen los niños bilingües/trilingües hablando con sus padres, con quienes comparten lenguas, pero la diferencia está en que para los padres una de esas lenguas es la lengua materna y la otra u otras son L2.

Los discursos multilingües se generan con frecuencia en situaciones de lenguas en contacto³. Los cambios de código⁴, vistos desde el bilingüismo de lenguas en contacto con hablantes competentes, fueron observados y estudiados por primera vez por Weinreich (1953) en conversaciones entre hablantes suizos con distintas lenguas maternas. La producción de discursos multilingües no se limita a situaciones de lenguas en contacto y encontramos muestras de discursos multilingües en interacciones de aprendientes de L2 (Alvanoudi, 2018; Cheng, 2013; Dewaele, 1998, 2001; Sukwon & Yang-soo, 2015). Sin embargo, no disponemos de estudios sobre los cambios de código espontáneos en hablantes no bilingües que no están en situación de lenguas en contacto⁵, aspecto que nos interesa particularmente en este estudio. Los hablantes también producen discursos multilingües cuando tiene una baja competencia lingüística y buscan lograr una comunicación aceptable. En estos casos de producción de discurso multilingüe nos encontramos con dos situaciones distintas: por un lado, (i) los hablantes comparten lenguas, pero tienen una competencia débil en ellas; y, por otro, (ii) los hablantes no comparten lenguas, ni maternas ni segundas lenguas, pero alguna de las lenguas que poseen los hablantes (L1-L2, Ln) tiene relación tipológica, es decir, alguna de sus lenguas pertenecen a la misma familia lingüística. En el primer caso (i) nos encontramos con producciones discursivas multilin-

³ Para una revisión actualizada del multilingüismo y lenguas en contacto, véase Moreno Cabrera (2016).

⁴ Entendemos cambios de código de forma no restrictiva. Para una revisión bastante reciente de la cuestión puede consultarse Gardner-Chloros (2009).

⁵ El estudio de Torres Cacoullos & Travis (2016) aunque trata conversación espontánea; sin embargo, utiliza un corpus de hablantes bilingües en situación de lenguas en contacto.

gües en las que pueden producirse alternancia de código, mezcla de códigos y discurso fusionado (Auer, 1998) y en el segundo caso (ii) estamos ante situaciones discursivas de intercomprensión (Matesanz del Barrio, 2019). Por supuesto, ambos casos pueden presentarse de forma combinada, como veremos en la parte experimental.

Aunque nos hemos detenido más en los discursos multilingües, dada su complejidad⁶, la construcción de discursos monolingües es la opción más utilizada por los hablantes cuando se producen interacciones entre HN-HNN, entre otras cosas, por su mayor eficiencia comunicativa. Posiblemente los dos elementos principales que más influyen a la hora de preferir discursos monolingües son la concisión del mensaje y la rapidez en su producción. Como puede apreciarse son condicionantes de tipo muy distinto, pero que resultan decisivas en la elección que hacen los hablantes. Pensemos en un intercambio comunicativo multilingüe en el que no todos los interlocutores tienen el mismo grado de competencia en las lenguas utilizadas en él. Esta circunstancia hace que la precisión en la formulación y/o en la comprensión pueda hacer perder efectividad al mensaje. Al mismo tiempo, una producción deficiente requiere más tiempo en la emisión y en la recepción del mensaje, lo que supone un inconveniente para la comprensión por parte de los interlocutores y también para alcanzar un desarrollo discursivo fluido y eficiente.

80

Además, no debemos olvidar que los discursos monolingües en L2 tienen una mayor aceptación entre los hablantes que los discursos multilingües, puesto que presuponen que los hablantes tienen una elevada competencia lingüística en L2. La competencia lingüística en L2 es un valor que socialmente tiene una alta consideración y se relaciona con un mayor grado de formación académica, como consideran Gardner-Chloros, McEntee-Atalianis & Finnis (2005) en relación a los cambios de código. La mayor o menor aceptación de un modelo discursivo determinado –monolingüe o bilingüe– responde a la consideración positiva o negativa que los hablantes tienen sobre ellos. Los factores que influyen en esta valoración son muy diversos, algunos de índole personales y, por tanto, de difícil tipificación, pero otros son más evidentes, como es la consideración general sobre el valor positivo de las lenguas. Una muestra de esta valoración positiva es el alto porcentaje de europeos que considera positivamente el aprendizaje de una lengua para sus hijos (Eurobarómetro 386)⁷. El valor que se le concede al conocimiento de lenguas es una muestra de conciencia lingüística. Esta conciencia permite a los hablantes emitir juicios sobre su conocimiento y competencia en ellas.

⁶ No obstante, no nos hemos referido a todas las posibilidades de discursos multilingües (Matesanz del Barrio, 2019) ya que no todos nos interesan para este estudio.

⁷ El 98% de los entrevistados europeos consideró que aprender lenguas era bueno para sus hijos.

3. Intercomprensión espontánea español-portugués: el portugués

La intercomprensión (IC) habitualmente se define partiendo de la perspectiva del hablante de modo que, de forma simplificada, la intercomprensión consistiría en una estrategia comunicativa en virtud de la cual cada persona puede expresarse en su lengua y comprender la lengua del otro (Beacco *et al.* 2012; Degache & Melo, 2008; Doyé 2005; Escudé & Janin 2010; Beacco *et al.* 2015). La aproximación a la intercomprensión se ha realizado inicialmente desde una perspectiva de la didáctica de las lenguas, iniciada ya en los años setenta del siglo pasado en Francia (Dabène, 1975), pero que adquiere fuerza en la última década del siglo con la conformación de grupos de investigación en torno al liderazgo de L. Dabène (Billiez, Degache & Simon, 2013) y C. Blanche-Benveniste (Roubaud, 2010) en proyectos de dimensión europea, a los que hay que añadir otros proyectos posteriores en estas iniciativas (Escudé & Janin, 2010; Di Gesù, 2017). La intercomprensión entendida como una metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en la capacidad de los hablantes de comprender otras lenguas, utilizando para ello las similitudes con una o más lenguas de los hablantes (Beacco *et al.* 2015: 68), es uno de los campos fundamentales de estudio de la intercomprensión. La introducción de los enfoques plurales en la enseñanza de lenguas (Candelier, 2008), en la base del CARAP (Candelier *et al.* 2007) y sus aplicaciones curriculares para introducir el plurilingüismo y la interculturalidad en el ámbito escolar (Beacco *et al.* 2015) ha dado un nuevo impulso a la intercomprensión (DGLDFL, 2016; Hidalgo, 2015; Spita *et al.* 2016).

Pero podemos adoptar un punto de vista distinto para definir la intercomprensión, centrándonos en el discurso y no en el hablante. Desde esta perspectiva, la intercomprensión se entiende como un modelo de interacción comunicativa que genera un discurso multilingüe producido por locutores que no comparten las mismas lenguas (L1, L2) o que tienen una baja competencia lingüística en una segunda lengua común, lo que no les permite un intercambio comunicativo que genere un discurso monolingüe. En estos casos, los hablantes recurren para comunicarse a lenguas de su repertorio lingüístico que son de la misma tipología lingüística –lenguas maternas o segundas lenguas–, aunque es más frecuente la intercomprensión basada en el uso de las lenguas maternas de los interlocutores. La intercomprensión así entendida se caracteriza por la confluencia de tres elementos: (i) generación de un discurso multilingüe; (ii) no compartir lenguas o tener baja competencia en las lenguas que se comparten o; (iii) las lenguas utilizadas en la comunicación tienen que pertenecer a la misma familia lingüística, de modo que quede garantizado un nivel mínimo de comprensibilidad de los mensajes (Matesanz del Barrio, 2017, p. 134).

La intercomprensión vista desde la perspectiva discursiva nos permite integrarla como modelos de interacción comunicativa en un marco más general y comprensivo de la comunicación lingüística.

Los estudios experimentales de intercomprensión se han realizado, fundamentalmente, sobre interacciones producidas en entornos de enseñanza o de formación en intercomprensión. Estos marcos son controlados, en el sentido de que los hablantes tenían tareas asignadas⁸ pero, por supuesto, las interacciones de IC registradas pueden considerarse plenamente naturales. En este estudio nos interesa analizar producciones espontáneas de interacciones de IC en entornos no formales ya que queremos observar la conciencia lingüística de los hablantes en la producción de un modelo discursivo multilingüe en el que los hablantes no comparten lenguas. Nuestro interés se centra en conocer cómo y en qué contextos los hablantes recurren a esta modalidad de interacción. Para ello hemos optado por observar interacciones en español y portugués. El uso de portuñol no estable en las interacciones observadas introduce un elemento particularmente interesante de este discurso multilingüe producido de forma espontánea.

La palabra portuñol⁹/portunhol (en español y portugués, respectivamente) es polisémica y hace referencia a distintas realidades lingüísticas. Al hablar de portuñol es necesario distinguir: (i) si nos estamos refiriendo a una de las variantes dialectales que tienen como base el español y el portugués y que se producen por un contacto entre las lenguas; o, (ii) si nos referimos a interacciones discursivas entre hablantes de español y portugués en las que se producen transferencia desde la lengua materna, cambios de código y otros fenómenos propios de la adquisición de una segunda lengua (Lipski, 2006; Corbella & Fajardo, 2017), lo que en este estudio hemos denominado portuñol no estable. Este último caso puede responder a una situación de lenguas en contacto como en (i), pero no siempre es así. El portuñol como resultado de lenguas en contacto se localiza en un amplio y discontinuo espacio, ya que encontramos muestras de esta variante en algunas zonas de la frontera entre España y Portugal (Navas, 1998, 2015; Álvarez, 2017) y en la frontera entre Brasil y los países hispanohablantes con los que limita (Elizaincín, 1992, 2004; Moreno, 2001). Algunas de las variantes más estables del portuñol reciben denominaciones específicas, como, por ejemplo, en la Península Ibérica el barranqueño (Leite de Vaconcelos, 1955; Navas, 2011, 2014). En

⁸ Algunas de las plataformas desarrolladas en los proyectos de IC enfocados a la formación permitían a los hablantes interactuar entre ellos interactuar entre ellos, como puede verse en uno de la descripción que de los proyectos Galanet y Galapro realiza Castro (2015).

⁹ Aunque no es relevante en sí, resulta significativo que en la última edición del DLE no se haya registrado, lo que supone la baja incidencia de uso entre los hablantes.

la frontera de Brasil con países hispanohablantes los dialectos más estables son el fronterizo, que se habla entre Brasil y Uruguay (Lipski 2009, Waltermire 2012) y el denominado portuñol salvaje, localizado entre las fronteras de Brasil, Paraguay y Argentina, en el que confluyen, además del portugués y el español, el guaraní y/o el inglés (Locane, 2015; Pires, 2017). Aunque se reconocen otras variantes, estas son de menor estabilidad y disponemos de una información bastante limitada de las relaciones interlingüísticas e interculturales de las lenguas implicadas (Campos, 2008; Lipski, 2017; Rojas, 2008; Sturza & Tatsch 2016). Las variantes menos estables tienden a ser consideradas de menor prestigio por los hablantes (Sturza 2004, 2005). En cuanto al portuñol, tal y como lo presentamos en el punto (ii), apenas tenemos información de cómo se desarrolla, en qué circunstancias discursivas se utiliza y cómo lo ven los hablantes en relación a su lengua materna y con respecto a su repertorio lingüístico.

4. Métodos y materiales

Para el presente estudio cualitativo hemos elaborado un pequeño corpus de estudio con textos¹⁰ extraídos de internet en 2019¹¹, tanto orales como escritos. Los textos espontáneos¹² multilingües que registran interacciones de intercomprensión en dos o más lenguas son difíciles de detectar. En primer lugar, porque no se presentan como tales y los buscadores no permiten búsquedas combinadas de lenguas por lo que, a priori, es difícil saber qué lenguas van a aparecer en los textos, salvo la determinada en el buscador. Su localización es complicada porque la producción dominante en internet es claramente monolingüe y son pocos, relativamente, los textos multilingües en la red. Para la obtención de la muestra con la que trabajamos hemos utilizado palabras clave y sintagmas construidos sobre ellas. Las palabras clave¹³ básicas en ambas lenguas con las que hemos obtenido resultados positivos han sido: *portugués, español, portuñol, conversación, diálogo, comentario, foro*; y también *itañol* y *frañol*, estas últimas para ver si

¹⁰ Utilizamos texto en el sentido de cualquier producción lingüística, oral o escrita, realizada en cualquier formato, tradicional o multimedia. Un texto, en este sentido es, por ejemplo, un texto escrito de forma tradicional, un texto digital, una página web o un vídeo.

¹¹ Las producciones tienen fechas variables y, además, no siempre tenemos datos de la generación del texto. De los textos que hemos reunido, y tienen fecha, el más antiguo es de 2003.

¹² Por textos espontáneos entendemos textos que se producen de forma natural, sin una preparación previa; por ejemplo, en las interacciones. Esto hace que descartemos producciones textuales que se ajustan a un guion de producción, en las que, por ejemplo, los diálogos están escritos previamente, aunque simulen naturalidad.

¹³ Todas las palabras clave se han utilizado en español y en portugués; por ejemplo, hemos utilizado separadamente *portuñol* y *portunhol*.

los fenómenos eran similares, pero no incluimos ejemplos obtenidos con ellas en este trabajo. Las producciones textuales en internet en las que se habla sobre el portugués y el español conjuntamente son casi exclusivamente textos escritos monolingües. Las producciones orales en las que confluyen a la vez el español y el portugués son pocas y son vídeos enmarcados en la enseñanza de lenguas, directa o indirectamente. En particular, son verdaderamente escasas las interacciones espontáneas orales de intercomprensión en la red. En el caso que tratamos, interacciones en las que, al menos, se utilicen el español y el portugués de forma natural hemos localizado algunos ejemplos, aunque también estos textos tienen una finalidad lingüística.

Además de las interacciones, hemos recopilado también una muestra de textos monolingües en los que se habla sobre el portugués, en tanto que variante no estable de las interacciones de hablantes de portugués y español. Estos textos, de los que hay bastantes ejemplos en la red, tienen un particular interés en lo referente a la conciencia lingüística y a la generación de discursos multilingües. El corpus de estudio está compuesto, por tanto, de textos monolingües y multilingües orales y escritos. Los textos han sido numerados correlativamente dentro de su subgrupo –oral o escrito– y se les ha asignado un código que permite identificarlos como monolingües o multilingües, orales o escritos¹⁴. En el presente estudio solo nos centraremos en las interacciones en intercomprensión, por lo que los discursos monolingües no serán objeto de análisis.

Somos conscientes de que trabajar con textos de producción espontánea de la red tiene limitaciones. En primer lugar, no tenemos ninguna información expresa de la edad y, salvo datos esporádicos que revelan los hablantes, no podemos saber en qué rango de edad están los hablantes. Esto nos impide valorar si hay diferencias generacionales en la producción y aceptación de los discursos multilingües, por ejemplo. Tampoco tenemos siempre información sobre el sexo del hablante, porque en la mayoría de los casos los hablantes aparecen con un alias y salvo que declaradamente lo revelen, den algún dato que lo pueda indicar o haya concordancias gramaticales que lo indique, este dato no se puede obtener. Más opacos son aun los datos sobre el tipo de formación que tienen los hablantes que conforman nuestros discursos, puesto que, a excepción de casos puntuales, como son los textos generados por profesores de lengua, que lo dicen claramente, no disponemos de dicha información. La mayoría de estos textos son ajenos a

¹⁴ De este modo, los textos monolingües van precedidos de la clave MON, seguida del número de texto y a continuación la letra O para indicar si es oral o E si el texto es escrito; por ejemplo, MON1O (texto 1 monolingüe escrito). Para los textos multilingües se ha adoptado el mismo sistema, pero con la clave MUL, por ejemplo, MUL1E (texto 1 multilingüe escrito).

la ocupación de los hablantes y giran mayoritariamente en torno a aficiones o intereses personales que no dejan ver el grado de formación que tienen. Gardner-Chlores (2009: 81-85) señala en su trabajo sobre el cambio de código que estos elementos, de una u otra forma, influyen en las actitudes positivas o negativas hacia este fenómeno. Tampoco tenemos información sobre las lenguas de los hablantes, ni sobre cuál o cuáles son sus lenguas maternas y las lenguas segundas, de modo que este dato no se puede utilizar tampoco para los análisis. Estas carencias, inevitables por la propia naturaleza del corpus, se ven compensadas por otras ventajas que solo pueden ofrecer recopilaciones de textos producidos de forma espontánea. La naturalidad de las interacciones que encontramos en internet nos aleja de uno de los problemas, que desde hace tiempo se observa en los trabajos, en los que los hablantes tienen que dar información sobre su conocimiento y uso de segundas lenguas, la prevaricación (en el sentido clásico), sea o no intencionada. La libertad con la que se expresan los hablantes, en particular en las interacciones escritas, revela el grado lingüístico de aceptación de estas interacciones y sus marcos de producción más favorables.

5. Resultados y análisis de los datos

85

El primer dato que verdaderamente destaca al tratar los discursos multilingües es, precisamente, su escasez en la red. No solamente se trata de un problema en la búsqueda, sino que, realmente, la mayoría de los textos de internet son monolingües. La producción registrada en internet apenas muestra el plurilingüismo de los hablantes. El monolingüismo como ideología y como práctica no es concordante con la realidad extralingüística (Alisaari *et al.* 2019) La producción textual oral y escrita está dominada por el monolingüismo, tanto desde la lengua materna como desde una segunda lengua. Los intentos de sensibilización al plurilingüismo en la práctica escrita en didáctica de las lenguas, por ejemplo, son una muestra de la voluntad de cambio (Faneca & Araújo, 2018) pero todavía claramente minoritarios.

El corpus de estudio es una muestra más del valor que los hablantes dan a los textos monolingües frente a los multilingües, en particular cuando consideran que los textos no solamente están cumpliendo una función informativa, en un sentido básico, sino que además tienen otro valor e intencionalidad. Esta distinción entre un discurso informativo y un discurso que presenta una mayor elaboración, que puede deberse tanto a la estructura¹⁵ como a la relevancia del contenido e intencionalidad, nos permite establecer

¹⁵ Es decir, que responda a una tipología textual específica; como es, por ejemplo, un artículo de divulgación o científico.

una distinción en nuestro corpus. Los textos multilingües tanto escritos como orales son más sencillos compositivamente que los textos monolingües tanto desde el punto de vista de la estructura como de la informatividad/contenido e intencionalidad¹⁶.

En este estudio nos vamos a centrar en los textos escritos. Estos textos se suelen insertar en foros o en cadenas de comentarios originados por un texto previo (de un *blog*, por ejemplo). Esto es informativo en sí porque presupone que los lectores de los foros o los seguidores de un usuario de internet entienden la lengua en la que están escritos los textos, aunque pueden no ser competentes en su escritura, por ejemplo. Si no tuvieran una cierta capacidad de comprensión no serían seguidores de una persona o página y no intervendrían. Estos textos se originan, normalmente, como respuesta a una pregunta real o duda de otro usuario de la red, aunque también pueden ser comentarios a un hecho/objeto. Su finalidad es, por tanto, satisfacer la necesidad informativa manifestada en la red por otro usuario, de forma concisa y en general, breve. El contenido temático de estos textos es variado, pero suele girar en torno a aficiones, compras o informaciones puntuales sobre un tema, como, por ejemplo en MUL10E¹⁷, cuyo tema es la ornitología “Busco arlequin portugués”¹⁸.

«MUL10E:

“REYE: Hola me interesaria adquirir ejemplares de arlequin portugués,al menos dos parejas moña x sin moña, gracias

[...]

astavares: Olá, boa noite. Parabéns aos dois pelo gosto em criar o Canário Arlequin Português. Saudações ornitófilas.

REYE: Olá, bons dias amigo Armindo. ¿tudo bom foi-vos in Piacenza com os arlequims? Espero que para o próximo ano seja o reconhecimento definitivo para esta raça de canarios tão bela. Uma pergunta, ¿não saberás de algum criador cerca de Extremadura (Elvas, Campo Maior...) que disponha de casais para vender? Espero tu resposta. Muito Obrigado e desculpa mi portunhol.

astavares: Olá Reye, boa tarde. Não te preocupes como o teu português. A língua dos nossos países é bastante compreensível, eu também não sei escrever espanhol e percebo-o bem. Os criadores mais próximos da tua zona localizam-se em Évora o que é bastante longe (são o Rui Godinho, o Rui Silva e o Dário Oliveira) mas tanto quanto sei neste momento já não têm Arlequins para venda. Saudações ornitófilas”.»

¹⁶ De acuerdo con el contenido que dan a estos términos Beaugrande y Dressler (1981).

¹⁷ <https://www.canariculturacolor.com/foros/showthread.php?t=82132>

¹⁸ Las transcripciones de los textos son literales.

La estructura que adoptan estos textos multilingües es dialógica ya que se trata de interacciones, y presentan dos modalidades: (i) estructuras dialógicas de interacción inactiva y (ii) estructuras dialógicas con interacción activa y abierta, como el caso que acabamos de ver en MUL10E. En este caso, hay una interacción entre los usuarios, los cuales reaccionan a un texto mediante opiniones. Pero la interacción puede no ser productiva o limitarse a interacciones muy restringidas, generalmente de persona a persona, como en MUL7E¹⁹, sobre un alojamiento de airbnb. En este texto puede verse la falta de productividad, ya que entre las entradas hay lapsos de tiempo muy grandes. La conformación del texto no responde a una interacción entre usuarios, en sentido estricto, sino que es el hecho/objeto sobre el que opinan el que articula estos textos, y es globalmente una interacción y así lo interpretan los lectores.

«MUL7E:

“Roxana: septiembre de 2018. Es un lugar muy bonito, muy tranquilo perfecto para descansar. Moises es un excelente anfitrión. Nos envió con anticipación la información para llegar y además nos dio información de los lugares que podíamos visitar.

Mauricio: agosto de 2016. La experiencia fue fantástica en la casa de Moises. Él fue muy atento antes y durante nuestra estadía. El lugar es perfecto, igual que las fotografías. Si regreso a Campos de Jordao volveré a hospedarme en su casa.

Respuesta de Moises: Muchas gracias por sus palavras generosas! Tuve mucho gusto en compartir buenos momentos e platicar com ustedes! Perdon por mi portunhol ! agosto 2016

Gabriel: junio de 2019. Lugar ótimo para quem quer um espaço mais isolado, longe da loucura da cidade em alta temporada. O acesso à casa pode ser complicado para alguns, portanto atente-se aos vídeos que o Moisés encaminhar explicando passo a passo. Próximo ao local tem o Mirante da Ferradura que dá pra...Más información.

Melissa: junio de 2019. Ambiente agradável, incrível hospitalidade. A localização não podia ser melhor, vista de perder o fôlego! Casa muito limpa e funcional. E pra fechar, a Luna conquistou nossos corações. Nota 10” [...]]»

Las dos modalidades de interacción que estamos analizando –(i) interacción activa y abierta y (ii) interacción inactiva– al producirse en dos lenguas del mismo origen tipológico, como son el portugués y el español, nos llevan a interacciones de intercomprensión espontánea. Esta última forma de interacción (ii) se puede considerar como intercomprensión si tomamos el punto de vista del lector, si se da la circunstancia de que el lector solamente conozca una de las lenguas y estas estén relacionadas tipológicamente. Si

¹⁹ https://www.airbnb.com.gt/rooms/11944592?source_impression_id=p3_1563097609_20bz0il6s%2BJdCCec

el lector conoce de forma competente las lenguas que aparecen en el texto multilingüe no estaríamos ante un caso de intercomprensión lectora, sino que estaríamos ante un caso de comprensión en L2²⁰. En el ejemplo de MUL7E, la interacción que se produce entre Mauricio y Moisés es un caso de interacción activa insertada en un texto global de interacción inactiva.

Los textos que siguen a continuación, MUL3E²¹ Y MUL5E²², al igual que MUL10E, muestra interacciones espontáneas en intercomprensión entre español y portugués correspondientes al modelo (ii):

«MUL3E:

Matrix: minha planta ta cheia de manchas brancas e descobri q sao aranhas roxas... borrifando agua com vinagre resolve? abraço a todos.

eumesmo: aranhas roxas??????

marofado: aranha vermelha? será?

Matrix: é Ekeles Bixinhos Pretos Bem Pequenos Q Ficam Atraz Da Folha Deixando Uma Mancha Branca.....a

mescaludo: Mezcla 2 cigarrillos de tabaco rubio en un vaso de agua, despues de 3 dias lo filtras y pulverizas con el liquido las plantas, el vinagre no es solucion para las arañas rojas. PD: no se escribir portugues lo siento.

Matrix: No comprendi una mierda doq hablou jajajaj, sorry

Verdim: po fala serio os caras tem a manha de vir aqui e responder e nego ainda tira uma onda....nao compreendeu matrix? usa o tradutor, ou vc nunca ouviu falar dele....<http://traductor.universia.net>. “Mistura 2 cigarros de fumo loiro num copo de água, despues de 3 dias o filtras e pulverizas com o liquido as plantas, o vinagre não é solucion para as aranhas vermelhas PD: não se escrever portugues o sento».

mescaludo: Gracias verdim por la traduccion”.»

«MUL5E :

“CAMISETAS PAMPLING: AHORA SI... AUTOPSIA

ricardo.pamplng: 03 de Octubre de 2007. Pues después de un primer intento fallido ya tenemos aquí las camisetas de “Autopsia” de Gprod. Una reedición que nos habiais pedido muchos de vosotros y que esta vez viene, como ya es habitual, en camisetas American Apparel. Así que nada... a jugar a los médicos.

²⁰ No consideramos que el lector sea bilingüe, aunque podría ser el caso, y entonces la interpretación del texto se haría desde la lengua materna.

²¹ <https://www.cannabiscafe.net/foros/forum/otros-pa%C3%83%C2%ADses-another-countries/cultivo-no-brasil/problemas-e-deficiencias/64690-agua-com-vinagre-acaba-com-as-aranhas-roxas>

²² <https://www.pamplng.com/blog/140-CAMISETAS-PAMPLING-AHORA-SI-AUTOPSIA>

rafario: 3 de Octubre de 2007, 12:05. aeee amignons!!! Estoy aca en Brasil!! Y ya compre una Autopsia..Creo que ustedes van entregar aca.. Pero no se cuando.. rss Ah... si.. perdón por mi portunhol..rssss But, let's go boys!!! Saludos brasileños.!

ricardo.pamplimg: 3 de Octubre de 2007, 12:05. Hola Rafario, tu camiseta acaba de ser enviada como carta certificada a través del "magnífico" servicio postal español. Ya enviamos una antes a Brasil y llegó sin problemas. Ya nos contarás. Un saludo.

rafario: 3 de Octubre de 2007, 12:05. Hola Amigo Ricardo!!! Muy buenooo!!! Mi t-shirt ya esta a camino!!! Y mi portuñol esta terrible... rsss. Pero, mismo así, me gustaría saludalos por la atención con nosotros!! Ahora yo voy hacer una propaganda de Pamplimg acá en Brasil! Gracias!!

rafario: 17 de Octubre de 2007, 12:05. Hola amigo ricardo!! Mi camiseta llego ayer!!! Muy bonita!! Y aunque recibí un adhesivo!! Muy bueno!!! Saludos brasileños!!"»

Estos textos presentan similitudes que hemos visto repetidas en otras muestras del corpus. La primera de ellas es el motivo de las interacciones. Como hemos señalado, responden a una petición de ayuda sobre un tema de interés de los usuarios. Esto es habitual en muchos foros monolingües, pero lo que no es tan habitual es que un hablante se aventure a responder en otra lengua y colaborar, por tanto, en una creación discursiva multilingüe de intercomprensión. La pregunta es, por tanto, ¿por qué hay hablantes que se 'atreven' a participar? Al margen de actitudes lingüísticas o circunstancias específicas individuales, imposibles de evaluar sistemáticamente en interacciones espontáneas, hay algunos elementos que permiten avanzar una respuesta²³. Se puede observar en estos ejemplos la familiaridad que los hablantes muestran hacia la otra lengua y que manifiestan de dos formas: (i) pedir disculpas por no ser suficientemente competentes en la otra lengua; y, (ii) intentar comunicarse mediante el uso de portuñol no estable, es decir, con alternancia de código, mezcla de códigos y discurso fusionado en el sentido de Auer (1998), además de adaptaciones morfológicas a la lengua a la que se quiere aproximar el discurso. Este uso del portuñol revela que los hablantes que recurren a él tienen necesariamente conocimientos de la morfología y el léxico de la otra lengua. La intención de usar un código aproximado y el propio reconocimiento de ese código como tal, en el caso que tratamos el portuñol,

²³ En las interacciones inactivas no se introducen estas modificaciones. La explicación podría estar en que la creación de estos textos multilingües no responde a los mismos mecanismos de creación. En estos casos, la conformación del discurso multilingüe de este tipo supone la concatenación de entradas aisladas o que normalmente no están directamente relacionadas, lo que recuerda, en cierto modo a la manera en la que se conforman los libros de firmas, con entradas independientes. Los hablantes simplemente se expresan en una lengua diferente que puede ser comprendida por el hablante que inicia el discurso o el destinatario del discurso, al margen de las intervenciones de otros hablantes que intervienen en el texto.

revela una clara conciencia lingüística de los hablantes. Pedir excusas por no utilizar la lengua del interlocutor es una muestra de conciencia, y se utiliza, además, para que el interlocutor acepte la introducción de otro código o la modificación del código del interlocutor, lo que normalmente es aceptado en la interacción, como se ve en todas las muestras presentadas. En el caso de MUL3E, **Matrix** –de manera poco educada y jocosa–, dice que no ha entendido nada de la intervención en español de **mescaludo**, y es recriminado por un tercer hablante (**Verdim**), quien considera adecuada la intervención por el fácil acceso a una traducción a través de internet, lo que facilitaría como solución la comprensión. El uso de esta disculpa puede interpretarse también como una forma de la figura de la retórica clásica *captatio benevolentiae*, es una marca de introducción de cambio de código o, directamente, de la introducción de un código aproximado en los discursos multilingües de intercomprensión espontánea español-portugués.

Algunas de las interacciones de intercomprensión que analizamos muestran, además, una sorprendente conciencia metalingüística por parte de los hablantes en relación a lo que es la intercomprensión, aunque por supuesto sin llegar a utilizar una terminología lingüística. Lo hemos visto en MUL10E: “**REYE**: [...] Muito Obrigado e desculpa mi portunhol. **astavares**: Olá Rey, boa tarde. Não te preocupes como o teu português. A língua dos nossos países é bastante compreensível, eu também não sei escrever espanhol e percebo-o bem. [...]”. Por supuesto, las reflexiones lingüísticas en torno al portugués, entendido como el producto de interacciones portugués-español se muestran con mucha mayor claridad en los textos monolingües de nuestro corpus. No obstante, muchos de estos textos proceden de páginas de enseñanza de lenguas, de profesores de lengua o investigadores; en definitiva, textos no solo metalingüísticos, sino con finalidad metalingüística, lo que no deja de ser, en cierto modo, una distorsión de nuestro objetivo, las interacciones espontáneas en intercomprensión.

90

6. Conclusiones

Las posibilidades comunicativas que ofrecen las interacciones espontáneas en intercomprensión revelan el potencial comunicativo de los discursos multilingües. Pero estos discursos no cuentan, de momento, con una valoración positiva socialmente reconocida, ni siquiera por parte de los hablantes de forma individual. Las situaciones discursivas entre hablantes nativos y no nativos tienden a resolverse mediante el uso de una segunda lengua. Una baja competencia en la L2 hace que los hablantes consideren inviable o fallida la comunicación. El recurso a otras posibilidades comunicativas, como es la intercomprensión, no siempre resulta evidente para ellos. La

falta de una conciencia lingüística sobre otras posibilidades de comunicación que no pasen por el uso de la L2, como es la intercomprensión, impide a los hablantes desplegar los conocimientos lingüísticos que poseen. Aceptar el discurso multilingüe (y sus distintas modalidades) como un acto comunicativo normal requiere, por tanto, un cambio en la conciencia lingüística de los hablantes. En la medida en la que la posibilidad de establecer interacciones comunicativas en intercomprensión, en tanto que un discurso multilingüe, no sea percibido por los hablantes como una posibilidad discursiva válida, la intercomprensión seguirá estando infrautilizada y restringida a situaciones discursivas esporádicas. El miedo que presentan los hablantes a generar discursos multilingües en los que, además, se dé entrada a variantes inestables de una lengua, como es el caso del portugués que hemos analizado, necesita ser superado mediante un cambio de mentalidad en relación a la ideología monolingüe. La conciencia lingüística individual es clave para avanzar en la aceptación de las posibilidades comunicativas que ofrece la generación de discursos multilingües.

Referencias bibliográficas

- Alisaari, J., Heikkola, L., Commins, N., & Acquah, E. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58.
- Alvanoudi, A. (2018). Language contact, borrowing and code switching: A case study of australian greek. *Journal of Greek Linguistics*, 18(1), 3-44.
- Álvarez, X.A. (2017). Intangible cultural heritage of the Portugal-Spain border: a contribution from language documentation, *MEMORIAMEDIA. Revista do e-Museu do Património Cultural Imaterial*, 1. Disponible en <https://bit.ly/2JJWbNu>
- Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Beacco, J.C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beaugrande, S., & Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto* (1a. ed.). Barcelona: Ariel, 1997.
- Beebe, L.M., & Giles, H. (1984). Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language*, 46, 5-32.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development : language, literacy, and cognition*. Cambridge, U.K; New York: Cambridge University Press.
- Billiez, J., Degache, C., & Simon, D.L. (2013). Louise Dabène: un itinéraire hors du commun, *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 47, 5-13. Disponible en <https://journals.openedition.org/lidil/3259>
- Campos, G. (2008). Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Letícia. *Forma y Función*, 21, 303-324.
- Candelier, M. (coord.) (2008). *MAREP. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Graz: CELM. Disponible en <https://bit.ly/2Sz0VbA>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Schroder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- Carrell, P. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(2), 121-134.
- Castro, S. (2015). Las plataformas galanet y galapro: enseñanza y formación en intercomprensión. In M. Matesanz del Barrio, *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, 305-324. Madrid: Universidad Complutense.
- Cheng, T. (2013). Codeswitching and participant orientations in a chinese as a foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 97(4), 869-886.
- Corbella, D. & Fajardo, A. (eds.) (2017). *Español y portugués en contacto. Préstamos léxicos e interferencias*, Berlin: De Gruyter Mouton.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Competence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <https://bit.ly/2Gq0t97>
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19(4), 471-490
- Dabène, Louise (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines»), *Langages*, 39, 1-64.
- Degache, C., & Melo, S. (2008). Un concept aux multiples facettes, *Les Langues Modernes*, Dossier: *L'Intercompréhension*, 1, 7-14.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471.
- Dewaele, J. M. (1998) Speech rate variation in 2 oral styles of advanced French interlanguage. In: Regan, V. (ed.) *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context: Crosslinguistic Perspectives*. Dublin: University College Dublin Press, pp. 113-123.
- Dewaele, J. M. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic*

influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives (Bilingual education and bilingualism, 31), 69-89. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Di Gesù, F. (2017). Lingüística-didáctica del español para italianos: una sinergia entre intercomprensión y contrastividad. In Martínez-Paricio, Violeta & Manuel Pruñonosa-Tomás (eds.), *Intercomprensión románica*, 106-122. *LynX A Monographic Series in Linguistics and World Perception - Annexa 23*. València: Universitat de València.
- DGLDFL (2016). *Références: Intercompréhension*. Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France.
- Doyé, P., (2005): *Intercompréhension*. Étude de référence, division des politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Elizaincín, A. (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- Elizaincín, A. (2004). Las fronteras del español con el portugués en América. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana: RILI 2*, 105-18.
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language .A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Eurobarómetro 386 = Special Eurobarometer 386, 2012. *European and their languages*.
- Etxebarria, M. (1995): *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: FBV.
- Faneca, M.R. & Araújo, M.H. (2018). Kamishibai plurilingue: um recurso para abordar a diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas. *Conference: International Seminar "Innovative academic practices in higher education: How to make them more sustainable. IAPHE'18"*. Septiembre 2018, Universidad de Aveiro.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Leiden: Cambridge University Press.
- Gardner-Chloros, P., McEntee-Atalianis, L., & Finnis, K. (2005). Language attitudes and use in a transplanted setting: Greek Cypriots in London. *International Journal of Multilingualism 2*(1), 52- 80.
- Garret, P., & James, C. (1992). *Language awareness in the classroom* ([1st. ed.] ed., Applied linguistics and language study). London: Longman.
- Giles, H. (ed) (2016). *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro- and macro-developmental changes in language acquisition and other representation systems, *Cognitive Science*, 3, 91-118.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University.

- Hidalgo, R. (2015). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo una nueva relación entre las lenguas. In M. Matesanz del Barrio, *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*, 175- 195. Madrid: Universidad Complutense
- Horwitz, K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies, *System*, 27, 557-576.
- James, C. (1999). Language awareness: implications for the language curriculum, *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115 .
- Jee, M. J. (2017). Examining beliefs about language learning in relation to perceived linguistic self-confidence: Learners of Korean as a foreign language in Australia. *Linguistic Research*, 34(Special Edition), 25-48.
- Jessner, U. (2005). Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language awareness*, 14(1), 56-68.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kennedy, S. (2012). Exploring the relationship between language awareness and second language use. *Tesol Quarterly*, 46(2), 398-408.
- Leite de Vasconcelos J. (1955). *Filologia barranquenha: Apontamentos para o seu estudo*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Lipski, J.M. (2006). Too close for comfort? The genesis of “Portuñol/Portunhol”. In T. L. Face & C. A., Klee *Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistic Symposium*. Cascadilla Proceedings Project, 1-22.
- Lipski, J.M. (2009). Searching for the origins of Uruguayan Fronterizo dialects: radical code-mixing as “fluent dysfluency”. *Journal of Portuguese Linguistics*, 8(1), 3-44.
- Lipski, J.M. (2017). Portuguese/Portuñol in Misiones, Argentina: Another “Fronterizo”? In M. González-Rivera & S. Sessarego (Eds.). (2015). *New perspectives on hispanic contact: Linguistics in the americas (Lengua y sociedad en el mundo hispánico)*, 35, 253-281. Madrid: Iberoamericana.
- Locane, J.J. (2015). Disquisiciones en torno al “portunhol selvagem”. Del horror de los profesores a una “lengua pura”. *Perífrasis*, 6(12), 36-48.
- Matesanz del Barrio, M. (2015). Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales. En M. Matesanz del Barrio (ed.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (pp. 163-181). Madrid: Universidad Complutense. Disponible en <http://eprints.sim.ucm.es/35033/>
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. En V. Martínez-Paricio y M. (coords.) *Intercomprensión románica* (pp. 123-140). Valencia: Universidad de Valencia.
- Matesanz del Barrio, M. (2019). Discours multilingue et intercompréhension. Université Paul Valéry. Montpellier 3.Séminaire DIPRALANG. 11 mars 2019 (conferencia).
- Moreno Cabrera, J. (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto* (Claves de la lingüística). Madrid: Síntesis.

- Moreno, F. (2001). El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias. *Revista de Occidente*, 240, 82-99.
- Navas, M. (1998). La frontera lingüística hispano-portuguesa. Estado de la cuestión. *Madrygal: Revista de estudios gallegos*, 1, 83-90.
- Navas, M. (2011). *El barranqueño: Un modelo de lenguas en contacto* (1ª ed., Línea). Madrid: Universidad Complutense.
- Navas, M. (2014). Presente, pasado y futuro de una lengua de contacto lusoespañola. In *Fronteras y diálogos. El español y otras lenguas*, J. M. Santos Rovira (ed.), 89-100. Lugo: Axac.
- Navas, M. (2015). Actitudes lingüísticas en una situación de contacto de lenguas. *Revista de Filología Románica*, 32(1), 11-20.
- Pinto, M. (1999). *La consapevolezza metalinguistica: Teoria, sviluppo, strumenti di misurazione* (Psicología del bilingüismo, 1). Pisa: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Pinto M. A. (2015). *La Consapevolezza metalinguistica: Concetti e strumenti di misurazione in lingua italiana e tedesca*. Venerdì 4 Settembre 2015. Schweizer Schule Roma. Via Savoia. Roma.
- Pires, M.E. (2017). "Portunhol selvagem": Translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. *Gragoatá*, 22(42), 523-539.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, Espasa Calpe.
- Riley, P. (1997). The guru and the conjurer: Aspects of counselling for self-access. In P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 114-131. London: Longman.
- Rojas, S.L. (2008). Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil- Colombia-Perú. *Forma y Función*, 2, 251-285.
- Roubaud, M.R. (2010). *Les publications de Claire Blanche-Benveniste*. <https://bit.ly/2SAznCF>.
- Spîță, D., Lupu, M., Nica, D., & Nica, I. (eds.) (2016). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: L'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universităţii, Alexandru Ioan Cuza
- Sukwon, N. & Yang-soo, J. (2015). A Study on the Korean University Students' Use of Code Switching in Interactional Conversation. *Modern Studies in English Language and Literature* 59(2), 73-96.
- Street, R.J. & Giles, H. (1982). Speech accommodation theory: a social and cognitive approach to language and speech behavior. In M. Roloff, C. Berger (eds.). *Social cognition and communication*, Beverly Hills: Sage.
- Sturza, E.R. (2004). Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. RILI*, 1 (3), 151-160.
- Sturza, E.R. (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciência e Cultura*, 57(2), 47-50.
- Sturza, E.R., & Tatsch, J. (2016). A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem *Cadernos de letras de UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato*, 26(53), 83-98.

- Torres-Cacoullous, R., & Travis, C. (2016). Two languages, one effect: Structural priming in spontaneous code-switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 733-753.
- Waltermire, M. (2012). The differential use of Spanish and Portuguese along the Uruguayan–Brazilian border. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 509-53.
- Weinreich, Uriel. [1953] 2011. *Languages in Contact: French, German and Romansch in language contact, borrowing and code switching in Twentieth-Century Switzerland*. With an Introduction and Notes by Ronald I. Kim and William Labov. Amsterdam: John Benjamins.

Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira

Eliana Rosa Sturza  

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil

*Neste mundo tan yeio de imposición
Fueron pasando los año
Y eu miorei meu español
Mas nunca perdí las gana
De gritar por rebelión
Insistiendo por u recreio
Pa' abraza meu portunhol.
(Lingua Mae)*

Resumo. A dinâmica da vida nas comunidades fronteiriças do Brasil - Uruguai e do Brasil - Argentina tem favorecido o contato linguístico entre o português e o espanhol. O portunhol surgiu como uma língua de contato, que se caracteriza como uma língua familiar e como prática comunicativa usada pelos falantes para suas interações em diversas práticas sociais da vida cotidiana. Neste texto, trata-se do portunhol uruguaio e do portunhol língua da fronteira como práticas comunicativas usadas para atender às necessidades imediatas de comunicação, como se estruturam e como funcionam pelo grau de intercompreensão estabelecido entre as duas línguas. O portunhol se relaciona, ainda, à identidade dos fronteiriços e à valorização da cultura local.

Palavras-chave: fronteira; portunhol; intercompreensão; língua de contato.

Portuñol: la intercomprensión en una lengua de frontera

Resumen. La dinámica de la vida en las comunidades fronterizas de Brasil - Uruguay y de Brasil - Argentina ha favorecido el contacto lingüístico entre el portugués y el español. El portuñol surge como una lengua de contacto que se caracteriza como una lengua familiar y como una práctica comunicativa usada por los hablantes para sus interacciones en diversas prácticas sociales de la vida cotidiana. En este texto, se trata del portuñol uruguayo y el portuñol lengua de frontera como prácticas comunicativas usadas para atender a las necesidades inmediatas de comunicación, de como se estructuran y de como funcionan por el grado de intercomprensión establecido entre las dos lenguas. Además, el portunhol se relaciona con la identidad de las fronteras y la apreciación de la cultura local.

Palabras clave: frontera; portunhol; intercomprensión; lengua de contacto.

Portunhol: the inter-understanding in a border language

Abstract. The dynamics of life in the border communities of Brazil-Uruguay and Brazil-Argentina has favored the linguistic contact between portuguese and spanish. Portunhol emerged as a contact language that is characterized as a family language and as communicative practice used by speakers for their interactions in various social practices of everyday life. In this text, we refer to the uruguayan portunhol and to the portunhol border language as communicative practices used to meet the immediate needs of communication, how they are structured and how they function by the degree of inter-understanding established between the two languages. The portunhol is also related to the identity of the frontiers and the appreciation of the local culture.

Keywords: frontier; portunhol; intercomprehension; contact language.

1. Introdução

O poema da epígrafe, de autoria do grupo musical uruguaio *Lingua Mae*¹ exemplifica o quanto as línguas têm um componente de identificação dos falantes com o território e com a cultura. A língua estabelece um elo de pertença do sujeito ao seu espaço de vivência e convivência que, em se tratando das zonas de fronteira, tem suas especificidades.

Camblong (2002) destaca que há um modo de viver e habitar a fronteira. Os sujeitos fronteiriços expressam seu sentimento de pertença em relação ao que é da ordem local, ou seja, a uma zona comum que abarca um conjunto de traços diacríticos sobre os quais são construídos os vínculos de pertencimento. O sentido identitário da língua para os habitantes de comunidades fronteiriças, como as localizadas na fronteira Brasil - Uruguaia e/ou Brasil-Argentina, relaciona-se ao modo como os fronteiriços se reconhecem e como atuam politicamente. Reconhecem-se como habitantes de uma zona territorial do nem lá nem cá. A dinâmica da vida na fronteira os torna “únicos”, tal como declara uma uruguaia da cidade de Rivera, entrevistada no documentário *Lingua Imaginária*.² A construção de uma identidade fronteiriça, como por exemplo, as dos *dobles chapas*³, caracteriza-se por ser, ao mesmo tempo, binacional, courbada e “entreverada”. Nessa condição social, histórica, cultural e política destaca-se uma língua: o Portunhol.

98

O contato linguístico entre o português e o espanhol na América do Sul produziu o portunhol como uma prática comunicativa usada pelos fronteiriços em situações específicas e para determinados propósitos. Deste modo, é uma língua que tem falantes, mas não tem ainda uma gramática estável, nem há uma regularidade na construção linguística de suas formas. Esse contato linguístico, tem sido tema de pesquisas em diferentes perspectivas teóricas. (Albuquerque, 2014; Barrios, 2014; Fenner & Corbari, 2014; Lipiski, 2011; Maia & Méndez, 2017; Sturza, 2006, 2019).

As zonas de fronteira, ao longo dos seus territórios limítrofes, do extremo sul ao norte do Brasil, apresentam uma diversidade e complexidade social, política e linguística. Neste sentido, cada comunidade tem uma história, uma formação social e cultural e uma confluência de línguas. Nessas zonas, o uso do portunhol é mais recorrente, em especial, nas comunidades

¹ *Lingua Mae*, Editorial Independiente, 2015.

² *Lingua Imaginária*, Produção Maviola filmes, direção de Cíntia Langie e Rafael Andreatza.

³ *Doble chapas* são chamados os fronteiriços uruguaio-brasileiros com dupla nacionalidade. Refere-se ao fato de os carros terem durante um período duas placas de identificação, uma brasileira e uma uruguaia.

fronteiriças nas quais há um maior fluxo de pessoas e onde as relações são mais intensas e favorecidas pelo tipo de fronteira existente: fronteiras secas, menos controladas e mais urbanizadas.

Neste artigo, darei destaque ao portunhol praticado pelos falantes que vivem nas cidades gêmeas ou em pequenas comunidades localizadas nas fronteiras do Brasil com Argentina e do Brasil com o Uruguai, que são fronteiras reconhecidamente com maior densidade demográfica, e que fazem parte do chamado Arco Sul.⁴ As fronteiras localizadas no Arco Sul são mais povoadas, com cidades gêmeas⁵ ao longo da sua extensão, como Santana do Livramento-Rivera ou Uruguiana - Paso de Los Libres. O acesso facilitado por meio de estradas, pontes e balsas, que realizam a travessia para o “outro lado”, é um fator que contribui para aumentar o fluxo de pessoas, estabelecendo-se um trânsito contínuo nas fronteiras. Embora haja o controle aduaneiro e migratório, o tipo de fronteira, e como ela se organiza, favorece os deslocamentos migratórios e as trocas, os intercâmbios e os negócios no nível local, é uma relação cotidiana transnacional. O maior número de cidades gêmeas nessa faixa de fronteira do Arco Sul permite discutir e exemplificar situações de uso do portunhol uruguaio e o portunhol língua da fronteira como dois fenômenos linguísticos, resultado do contato entre falantes de português e de espanhol, que impulsionam as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais na/da fronteira.

O contato e a mistura das línguas constituem o portunhol, condição que nos possibilita debater também a sua funcionalidade nas interações comunicativas. Enquanto uma prática linguística e comunicativa, a mistura é potencializada pela intercompreensão construída a partir da proximidade linguística entre as duas línguas. Além disso, a intercompreensão também se torna mais efetiva à medida que verificamos a existência de uma gama de identificações culturais, dada pelo nível de convivência entre os falantes de português e espanhol e pelas práticas sociais nas quais o portunhol funciona de modo a responder às demandas de interação social requeridas no dia a dia. Para abordar sobre essa intercompreensão, é necessário levantar duas questões: pra quais propósitos de comunicação pretendido os falantes recorrem ao portunhol e não ao português ou espanhol? Com que recorrência os falantes se apoiam nas semelhanças linguísticas entre as duas línguas para subsidiar sua competência comunicativa garantindo assim um grau de intercompreensão?

⁴ Refere-se às fronteiras da região sul do Brasil, de acordo com as definições e os mapas desenvolvidos para a Proposta de Reestruturação do *Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*, Ministério da Integração Nacional, 2005.

⁵ Cidades gêmeas são cidades que se correspondem em relação às suas localizações nos limites territoriais, estão de um lado e de outro na fronteira.

As questões levantadas aqui surgem pela observação de que o portunhol se estabiliza cada vez mais como uma língua da fronteira. Soma-se a isso, a reivindicação do portunhol como patrimônio cultural no Uruguai reforçando uma luta pelo reconhecimento da cultura fronteiriça, que passa também pelo reconhecimento da língua.

2. Portunhol: que língua é essa?

O portunhol é uma prática linguística e comunicativa, que tomo aqui como língua considerando que há falantes e, cada vez mais, apresenta-se como um traço da construção identitária para seus falantes, em especial, no caso do portunhol uruguaio. É uma língua que, se não tem ainda um sistema linguístico regular e estável, tem certamente um sistema interacional e comunicativo vigoroso, dado a eficácia que apresenta em determinadas práticas sociais: um anúncio em um estabelecimento comercial, a descrição de um lugar, uma sinalização ou instrução, um cardápio de restaurante, uma negociação de preços, um pedido de reserva de hotel, uma identificação pessoal, entre outras tantas práticas comunicativas que são realizáveis em portunhol e que dinamizam a vida na fronteira.

100



Fuente: foto da autora - 2014⁶



Fuente: foto da autora - 2018⁷

No entanto, com objetivo de descrever a importância e o funcionamento do portunhol como uma língua da e na fronteira, faz-se necessário diferenciar o portunhol língua da fronteira do que se está designando como

⁶ Cidade Jaguarão, fronteira Brasil - Uruguai.

⁷ Cidade Quaraí, fronteira Brasil - Uruguai.

portunhol uruguaio. Nas figuras acima, observa-se o uso alternado das duas línguas em uma mesma materialidade textual, mais recorrente no lado brasileiro da fronteira. Os cardápios alternam os nomes das comidas e de seus ingredientes, evidentemente na busca de comunicar de modo mais claro o que oferecem como pratos nos estabelecimentos gastronômicos. O gesto de fazê-lo, alternando as duas línguas, mostra como elas estão presentes no mesmo espaço que são frequentados por brasileiros e/ou uruguaio e argentinos, há nesse gesto um propósito comunicativo relevante para a convivência na fronteira. Os cardápios impressos ou expostos ao público constroem paisagens linguísticas únicas sobre o funcionamento do portunhol como língua da fronteira.

Os gestos dos fronteirões demonstram atitudes que podem ser positivas ou negativas em relação ao uso das duas línguas ou da “mistura”, tal como costumam nomeá-la ao descrever o modo como falam. O portunhol usado do lado brasileiro da fronteira pode ser reconhecido pela maneira como se mistura o espanhol no português, não provoca mudanças na estrutura linguística, mas bastante interferências verificadas nas escolhas lexicais, na entonação e pronúncia dos falantes. Há uma linha de difícil percepção que diferencie, pelo menos do ponto de vista dos falantes imersos no mundo da fronteira, se eles estão falando portunhol ou apenas alternando o uso das duas línguas nas suas conversas. É fato que usam as línguas de modo a alterná-las de acordo com o interlocutor, se falante de espanhol ou se falante de português, porém se apoiam na mistura como estratégia interacional, sempre e quando a comunicação requer uma efetividade. Para ilustrar, descrevo a seguinte cena na fronteira Brasil – Uruguai⁸:

101

Hotel na cidade Quaraí (Brasil) fronteira com Artigas (Uruguai). A hóspede que acaba de chegar pergunta: um lugar para jantar? Recepcionista responde: para jantar aqui enfrente tem restaurante. E acrescenta: el desayuno das 7h as 10h.. Me aproximo e pergunto ao recepcionista se os uruguaio não falam português e ele me responde: a gente ajuda. Insisto se os uruguaio não falam português com eles quando chegam ao hotel. Ele acrescenta: Portunhol, porque português bem mesmo...eles não falam.

O recepcionista reconhece a relação do portunhol uruguaio com o português do Uruguai, no entanto destaca a funcionalidade da mistura para essa situação de uso, que resolve a comunicação entre ele e os hóspedes uruguaio.

⁸ Nota registrada pela autora na cidade Quaraí – Brasil, fronteira com a cidade Artigas - Uruguai, 2018.

O portunhol uruguaio tem diferenças significativas em relação ao portunhol língua de fronteira, que seriam: uma relação histórica, de herança com o português brasileiro; um sistema diglósico que contribui para a manutenção do *portuñol/fronterizo* como língua de casa, em disputa com o espanhol; um estigma que marca seus falantes frente o “status social” do português padrão e do espanhol, línguas de prestígio e, por último, o fato de que cada vez mais se constitui em uma língua étnica dos fronteiriços do norte uruguaio, portanto com vínculos identitários, que remetem a um lugar de pertença e a uma cultura fronteiriça.

O relato do escritor fronteiriço uruguaio Severo (2015) mostra claramente que o uso do portunhol uruguaio está relacionado ao ambiente familiar, aprendido com os pais, falado por uma população marginalizada por sua condição econômica, suas origens e seu fracasso escolar. O mudo “intreverado” é uma experiência de conflito linguístico:

Yo nací na cidade de Artigas. Mi familia, mis vecino y mis amigo, falan misturando las palabra del portugués y el español. El portuñol es mi língua materna. Cuando yo istava na barriga de mi madre, ya iscutaba el mundo intreverado. Despós, na época que hice la iscuela, me quiseron hacer creer que los que hablábamo misturado éramos pobre, sucios, burros.⁹

102

O conflito lingüístico ocorre na disputa entre a língua do âmbito familiar e a língua nacional, a que a escola impõe como língua da alfabetização, tal como relata Fabián Severo e que aparece também no poema do *Lingua Mae*, na epígrafe. Não é só a percepção dos falantes, pois os estudos de Barrios (2014) apontam que se criou um estigma em relação ao falante de portunhol uruguaio, relacionando-o a pouca escolarização, à pobreza, muitos falantes vivem no campo ou são oriundos de zonas rurais e, hoje em dia, também nas periferias das cidades. Falar misturado é visto como um mal falar.

A ocupação política e econômica de luso-brasileiros na região norte do Uruguai, mais sistemática a partir do final séc. XVIII, contribui para expandir e fixar a presença do português em território uruguaio. A hegemonia da cultura lusa e brasileira na região resultou em uma variedade de português que predominou como língua das famílias, sobretudo no meio rural e em localidades até cerca de 200 km para dentro do território uruguaio. Essa situação instituiu um sistema diglósico entre um português do Uruguai (PU) e o espanhol. O espanhol passou a marcar sua presença como língua do Estado nacional no final século XIX, através de uma política educacional e linguística, que a instituiu como língua obrigatória e única na instrução escolar.

⁹ <https://bit.ly/2ZXb98L>

Atualmente, os documentos oficiais que orientam a educação pública uruguaia reconhecem a situação linguística da fronteira e destacam os efeitos dessa política educacional e linguística a partir da Ley de Instrucción Pública, de José Pedro Varela, de 1877: “Esta política educativo-lingüística fue seguida al pie de la letra en todo el territorio y, especialmente, en la frontera, donde los lusohablantes que la poblaban casi exclusivamente fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de los hispanohablantes del sur.”(2008)¹⁰

A presença do português na região norte do Uruguai e seu contato com o português foi pesquisada por (Rona, 1965; Elizaincín, Barrios & Behares, 1987; Hensey, 1972; Carvalho, 2003). O resultado deste contato linguístico recebeu respectivamente o nome de: *Fronterizo, Portuñol/Fronterizo, Dialectos Portugueses del Uruguay (DPUs) e Português do Uruguai (PU)*. No entanto, nas últimas décadas tem se fortalecido o nome de portunhol, em lugar das designações atribuídas até então por esses pesquisadores. Barrios (2014) aborda sobre as denominações de variedades em contato, afirmando que:

La denominación de una variedad en situaciones de contacto adquiere particular relevancia porque involucra contiendas de adscripción; puede destacar el vínculo con una lengua de base (como “portugués uruguayo” o “dialectos portugueses del Uruguay”), su condición de mezcla entre las lenguas en contacto (como “portuñol”) o ser relativamente independiente en ambos sentidos (como “dialecto fronterizo” o “fronterizo”). Puede adecuarse al estatus lingüístico que le asignan los investigadores o a las experiencias comunitarias, pero siempre contribuye a la conformación de representaciones y actitudes lingüísticas. (Barrios, 2014, p.77)

Sturza (2006) os relaciona com as perspectivas metodológicas e as teorias linguísticas que predominaram na designação da língua de contato. No entanto, observa-se que atualmente os falantes passaram cada vez mais a designá-la de portunhol, o que os linguistas desprezaram e nomearam como DPU e/ou PU. A respeito do que significa falar portunhol para os fronteiriços do norte uruguaio, em entrevista ao jornalista João Vicente Ribas, publicada no jornal do Comércio em 2019, o poeta, tradutor e dramaturgo Michel Croz chama atenção:

existem muitos portunhóis. O falado em um bairro não é o mesmo de outro. O portunhol de Artigas difere do encontrado em Bagé ou em Jaguarão. “A sua beleza intocada se dá pelo fato de que ainda não pode ser direcionado - as palavras não têm dicionário, ou uma gramática. Ainda bem!”,

¹⁰ Documentos de la Comisión de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Administración Nacional Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo, 2008.

comemora Cruz. Para ele, o portunhol é uma língua dos afetos, que se fala para comunicar no presente, resgatando o passado. “Há uma tradição forte, mas que se impulsiona para o futuro”.

A “língua dos afetos” está na relação do portunhol uruguaio com sua história, com o ambiente familiar e, portanto, remete a uma população que se reconhece pela língua. O portunhol uruguaio tem apelo afetivo por seu uso social e sua relação com a cultura fronteiriça, de origem luso-brasileira, que quer se diferenciar de outras regiões do país. Há visivelmente uma mudança cultural na sociedade fronteiriça em busca de valorização do Portunhol.

Neste sentido, Barrios (2014) afirma que:

Un término como “portuñol”, interpretado como peyorativo o descriptivamente incorrecto por su alusión a la condición de mezcla, no deja de ser interesante para reflejar la simbiosis cultural de las comunidades de frontera. La representación “ni una cosa ni la otra” podría también interpretarse como “las dos cosas al mismo tiempo”; si es así, una denominación que no se identifique totalmente con una sola lengua podría ser adecuada para simbolizar una identidad particular y autónoma. Si la población acepta una denominación que remite a una identidad de mezcla, la estigmatización de esa denominación desde el propio ámbito académico podría tener un efecto negativo, ya que se podría interpretar que la mezcla es en sí misma algo inaceptable. Si esto ocurre, las consecuencias podrían ser tan negativas como las que se pretende evitar. (Barrios, 2014, p.102)

104

Para além de ser língua materna de muitos uruguaio do norte, e de que a “mezcla” pode ou não ser aceitável como língua, o portunhol uruguaio se aproxima ao portunhol língua da fronteira à medida que ambos só puderam se constituir pela mistura entre português e o espanhol nas condições sócio-históricas que se deram. Português e espanhol são duas línguas com um espectro de semelhanças bastante amplo e suas intersecções são também intensificadas pela situação de vizinhança geográfica. Ambos portunhóis constituem comunidades de fala que convivem nos mesmos espaços, dominados pelas línguas nacionais, nos quais os falantes buscam se adequar às necessidades comunicativas e, assim, melhorar seus níveis de compreensão, inclusive para identificar a relevância pragmática que orienta suas conversas diárias, regulares, contínuas.

3. Intercompreensão e a proximidade linguística

Entre as definições do que é o portunhol há, bastante difundida no Brasil, a do portunhol como interlíngua, que é um sistema linguístico que se produz durante o processo de aprendizagem do espanhol por parte

de aprendizes brasileiros (ou vice-versa). A característica dessa interlíngua está na sua especificidade como um fenômeno de contato linguístico que ocorre em situações de aprendizagem, em diferentes contextos e níveis de aprendizagem. Mais do que uma etapa, para Selinker (1991, p.83-84) a interlíngua é um terceiro sistema linguístico independente, no qual o aluno busca ser eficiente no uso da norma da língua objeto, ou seja, da língua que está aprendendo.

Na perspectiva das teorias de aprendizagem de línguas, o foco é o aprendiz e o ensino da língua, não o propósito da comunicação imediata e cotidiana como aquele necessário para os falantes fronteiriços, tampouco o do uso do portunhol uruguaio como uma língua étnica. Como língua da fronteira, por exemplo, o falante brasileiro lança mão do portunhol como uma estratégia de comunicação que lhe ajuda interagir com argentinos e uruguaios e ser assim compreendido. O portunhol interlíngua no processo de aprendizagem se relaciona às fases de aquisição, é um estágio que o aprendiz passa ao aprender a língua objeto, quando escolhe obter um nível de proficiência em português ou espanhol como língua estrangeira ou, quando está imerso no contexto de uso, sendo ela português ou espanhol.

Nos estudos sobre ensino de espanhol no Brasil, portunhol como designação para ocorrência de interlíngua surge com o objetivo de dar conta de nomear a fase em que os aprendizes ainda misturam a norma das duas línguas, caracteriza-se pelas dificuldades apresentadas pelos aprendizes brasileiros em aprender espanhol, considerando que essas línguas apresentam sistemas linguísticos aproximados, às vezes facilitando, outras vezes dificultando o aprendizado. O grau de interferências linguísticas do português na fala dos aprendizes de espanhol advém da ênfase nas falsas semelhanças, nomeadas inclusive como “falsos amigos”. Pautado pela análise contrastiva, esse enfoque fortalece o lugar hegemônico de duas línguas nacionais no imaginário do aprendiz, em geral por ter como meta alcançar a proficiência de um falante nativo, portanto, nessa perspectiva, as línguas não devem ser confundidas ou misturadas. Dominar a norma da língua materna e da segunda língua (língua objeto) como ideal parece estar em consonância com o contexto no qual havia o predomínio de visões monolíngues, muito associadas às políticas nacionalistas do século XX. Sendo assim, a interlíngua, nessa visão, mais que ser uma fase no processo de aprendizagem, configura-se em um “problema”, normalmente associado ao “erro”.

Em abordagens mais contemporâneas, destaca-se o portunhol interlíngua como um “recurso”, entendido como um fenômeno normal no processo de aprendizagem. As interferências são compreendidas como naturais pelos contatos que se produzem entre o português e o espanhol, mas levando em conta também as experiências linguísticas já trazidas pelo aprendiz, e que

são condizentes com as características deste mundo contemporâneo, no qual as fronteiras linguísticas se tornam mais fluídas, ou seja, de algum modo todos somos translíngues. Autores como Zolin-Vesz (2014) defendem que

pensar o Portunhol como translíngua envolve considerar o movimento entre as fronteiras linguísticas do português e espanhol, ou seja, envolve um “aprender movendo-se”, uma vez que essas fronteiras linguísticas em sala de aula, exponencialmente, se tornam mais fluídas e porosas, maximizadas pela proximidade entre as ambas as línguas. (Zolin-Vesz, 2014, p.327)

Identifica-se no portunhol interlíngua que a questão do contato linguístico é tratada no contexto do ensino e apresenta assim duas posições pedagógicas: a que coloca ênfase no aspecto negativo da Interlíngua, em razão do grau de interferências do português ou espanhol (língua materna dos aprendizes) no processo de aprender a língua alvo (o espanhol ou português como língua segunda ou estrangeira), e aquela que considera esses processos como naturais da sociedade contemporânea em que as línguas estão mais presentes na vida dos sujeitos, tendo eles um propósito bem estabelecido de aprender outra língua ou simplesmente porque já têm incorporado no seu repertório linguístico experiências com outras línguas, fazendo com que essa “vantagem” se reverta em um recurso para aprender uma segunda língua, processos ou sistemas intermediários são parte do aprendizado.

106

O portunhol interlíngua traz para discussão a proximidade das línguas, a natureza do contato e sua relação com o erro e com falar mal uma das línguas. Tradicionalmente quando se trata de portunhol tem-se reforçado a ideia da interlíngua. Porém, em outros contextos nos quais a vivência e imersão nas duas línguas se potencializa, portunhol é um recurso para as demandas de interação como as que ocorrem na sociedade fronteiriça, por isso é fundamental discutir as diferenças de seus funcionamentos para cada contexto de uso. Sturza (2019) identifica quatro ocorrências: portunhol uruguaio, portunhol língua da fronteira, portunhol interlíngua e portunhol selvagem.

Reafirma-se que o portunhol é uma prática linguística de valor interacional nas diferentes práticas sociais dos falantes que vivem e habitam nas fronteiras geopolíticas entre o Brasil, Argentina e Uruguai¹¹. É uma língua que os falantes recorrem pelo potencial de intercompreensão que se produz nas trocas, nas tarefas e agendas da vida cotidiana; tem forte apelo interacional e só possível entre as duas línguas. O portunhol mostra-se eficiente para as situações cotidianas de interação como já foi exemplificado.

¹¹ Fronteiras às quais me refiro nos exemplos mencionados e que constituem o recorte das pesquisas realizadas.

A intercompreensão que é construída no uso da língua de contato responde formação às necessidades imediatas e são favorecidas de acordo com a natureza das relações sociais desenvolvidas entre os falantes fronteiriços. É preciso compreender o que significa a intercompreensão enquanto constitutiva não de uma língua de contato, as condições sociais em que ela se origina, no tipo de relação que os falantes produzem ao alternar ou misturar as duas línguas.

A questão que conduz a reflexão aqui apresentada não se refere aos processos formais de aprendizagem de uma língua. Deste modo, proponho tomar como referência as práticas sociais nas quais o portunhol se constitui como uma língua de interação comunicativa, como forte circulação local bem como por constituir-se em apelo identitário para os falantes que habitam as zonas fronteiriças. O portunhol é tomado pelo falante como ponto de partida para que ela seja melhor compreendido, utiliza-se da semelhança das línguas, que potencializa, amplia e fortalece a comunicação imediata, dinamizada as relações cotidianas, que são inclusive transnacionais. Outra questão que se levanta é: a proximidade das duas línguas românicas, de formações gramaticais de mesma linhagem, não seria uma vantagem na interação social e na integração entre as comunidades fronteiriças? Não haveria de se impulsionar as vantagens da proximidade em lugar de temer a fossilização de formas e usos errôneos? Ou ainda considerarmos então que todos estamos integrados aos movimentos e trânsitos do mundo globalizado?

107

Para discutir esta proposta de olhar sobre o portunhol, associando-o a um espaço de funcionamento da intercompreensão em lugar de cunhá-lo como nome de uma Interlíngua, gerada inconvenientemente pelo contato, os exemplos das situações de comunicação estabelecidas na vida cotidiana dos fronteiriços nos subsidiam para debater quais características e em que práticas sociais a intercompreensão está na base que estrutura o portunhol como uma língua da fronteira. Em relação ao portunhol uruguaio, sendo a base linguística predominantemente portuguesa, certamente, é uma vantagem para dinamizar a comunicação entre os fronteiriços, do lado de cá e de lá da fronteira.

Capucho (2010) ao abordar a Intercompreensão, ainda como um tema da Didática das Línguas, afirma que:

A Intercompreensão (IC) é, como o afirmava recentemente Jean-Pierre Chavagne (2009: 1), uma prática ancestral e um fenómeno recente. Reportada numa tradição secular de práticas comunicativas entre habitantes de regiões limitrofes ou inserida nas vivências dos viajantes de todos os tempos, a IC foi recuperada há cerca de vinte anos por investigadores no

âmbito da Didática das Línguas, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Psicolinguística ou da Linguística Contrastiva, para referir apenas as disciplinas mais frequentemente solicitadas. (Capucho, 2010, p.102)

Destaco da sua afirmação, o fato de mencionar a intercompreensão como “práticas comunicativas de regiões limítrofes”, ou seja, antes de ser o foco de uma abordagem didática, a intercompreensão tem seu funcionamento observado nas interações entre falantes de “regiões limítrofes”, quer dizer, em zonas de fronteiras geopolíticas. Pois, a intercompreensão ocorre nas identificações e semelhanças que línguas aparentadas possuem e que servem para alavancar a aprendizagem de uma delas: um falante brasileiro pode ter como ponto de partida um grau de intercompreensão do espanhol que o leve a aperfeiçoar sua proficiência na língua espanhola.

Em entrevista ao jornalista João Vicente Ribas, publicada em 21 de julho de 2019, no jornal do Comércio¹², o historiador Eduardo Palermo, sintetiza a funcionalidade do portunhol uruguaio nas relações cotidianas,

Se tu perguntar a um uruguaio aqui em Rivera qual o idioma que ele fala, ele irá dizer espanhol, ou talvez o português; não dirá que fala portunhol”, garante. Mas repara que, no cotidiano, é o portunhol que se fala mais. “As pessoas falam da melhor forma possível para se comunicar, sem que se pense nisso.

108

Essa “melhor forma possível para se comunicar” evidencia-nos que, dentro do repertório linguístico que os fronteiriços uruguaiois dispõem, a escolha pelo portunhol ocorre por uma percepção, como a do historiador, que os falantes fronteiriços uruguaiois optam pela “mistura” para as dinâmicas do cotidiano. Desta forma, confirma-se o que o cantor riverense Chito de Mello defende nas suas músicas, ao dizer que é um “rompidiomas” porque canta “misturado”.

“Entender e se fazer entender” é a pauta que determina as trocas cotidianas nas interações comunicativas feitas em Portunhol. Na sua dissertação de mestrado Coutinho (2016) mapeia a presença do espanhol nos anúncios de estabelecimentos comerciais na cidade de Uruguaiiana. Em registro fotográfico desses anúncios, a autora mostra como o espanhol está presente na fronteira brasileira pelo uso de palavras que são compreendidas nas duas línguas, ainda que com alterações ortográficas. Tal presença está marcada no uso recorrente dos artigos definidos *El* e *La* do espanhol, de modo a especificar e particularizar o nome do estabelecimento, em um gesto de aproximação: *La Campeira, La fronteira; El turco; La Fiambreria, La Whisqueria, El gordo*, entre outros exemplos.

¹² <https://bit.ly/2YYR30C>

Se há uma base de português no portunhol uruguaio, no portunhol língua de fronteira há uma significativa presença de palavras e expressões do espanhol no chamado português gaúcho da fronteira (PFG) (Trindade, Brehares & Fonseca, 1995). No lado brasileiro se incorporam ao português palavras sobretudo relativas à vida rural, à lida campeira, às tradições culturais. No “Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira”¹³ (2015), elaborado por estudantes de escolas da cidade de Itaqui, na fronteira Brasil-Argentina, há um número considerável de léxicos do espanhol, como: *chancho, entrevero, remolacha, aragano, avil, paisano, xisme, churipã, que tal, a la pucha*. Outro conjunto vem do Minidicionário do Uruguaianês, de autoria de Lourival Araújo Gonçalves, publicado no livro “A terra de longos olhares” (2005), organizado por Lucia Silva e Silva. Entre algumas palavras do “castellano” estão: *abombado, al pedo, alambrado, apuchurado, boludo, borracho, buenas, bueno, buenacho*.

Uma pesquisa de Henriques (2000) enfocando a intercompreensão na leitura de textos escritos por parte de falantes brasileiros, aprendizes de espanhol, a autora resume:

Como mostramos, existe um alto grau de intercompreensão entre os falantes de ambas as línguas, em relação à: (1) compreensão de textos (já que esses falantes podem usar estratégias de inferência lexical para ajudá-los na compreensão global do texto); (2) tradução (já que existe um alto índice de palavras cognatas idênticas e não-idênticas); e (3) inferência de itens lexicais (com a ajuda de estratégias de vocabulário e de gramática). (Henriques, 2000, p.29).

As considerações de Henriques (2000) mostram um número significativo de léxicos comuns que impulsionam a compreensão na leitura de textos. Pensemos sobre as pautas que organizam a vida fronteiriça e certamente se identificará nelas um conjunto de léxicos, como os mencionados acima, relativos a uma cultura transfronteiriça compartilhada e que significam nas e pelas dinâmicas da fronteira, e não se repetem em outros lugares, facilitando assim a comunicação entre brasileiros, argentinos e uruguaiois.

Na fronteira Brasil-Argentina, há também pesquisas que abordam a presença do português do lado argentino da fronteira, e como o contato linguístico com o espanhol impulsionou a existência de uma mescla linguística, chamada de portunhol. Este é o caso do portunhol falado em comunidades localizadas nos limites territoriais do Brasil com as províncias de Corrientes e de Misiones. Nesse caso, o deslocamento de brasileiros durante meados

¹³ Este dicionário (dois volumes) foi elaborado por alunos das duas escolas do município de Itaqui, fronteira Brasil-Argentina, participantes do Programa Escolas Interculturais de Fronteira, antigo Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira.

do século XX para outro lado da fronteira, para exploração da erva mate, da madeira e também para cultivo de arroz e soja, colocou em contato não só falantes de português como também falantes de alemão (teuto-brasileiros), de russo, de polônês com falantes de espanhol e guarani, em comunidades localizadas em Posadas, ou em comunidades localizadas às margens do rio Uruguai, como El Soberbio e Oberá.

Tal como no norte uruguaio, o português nessas regiões se manteve como língua familiar e, em contato com o espanhol, produziu uma mescla, identificada pelos falantes como *brasileiro* ou *portuñol*. Maia & Méndez (2017, p.160) nomeiam esse português como português missioneiro de fronteira (PMF), e esclarece que “O PMF, para os informantes é uma mistura, é não falar bem o português. Algumas delas utilizam como sinônimo a palavra *brasileiro*. Reconhecem que é uma versão do português, com um pouco de mistura do espanhol.”

O documentário dirigido por Ana Zanotti *Escenas de la vida en el borde*, a seção “Mixtura de Vidas”, gravado na colônia Santa Rita, no lado argentino da fronteira, província de Misiones, a docente da escola da comunidade comenta que os estudantes, filhos ou netos de brasileiros, chegam à escola falando português e que, aos poucos vão incorporando o “castellano”, que há muita mistura das línguas, e destaca que: “En el patio siguen hablando su idioma, entre comillas, en “portuñol”.

110

Destaca-se que ambas regiões de fronteira, Brasil-Uruguai e Brasil-Argentina, o deslocamento de brasileiros para outro lado da fronteira, contribuiu para a instauração de um sistema, no mínimo diglótico, o português como língua familiar, com menos status social, e o espanhol como língua de prestígio, usado para as atividades mais formais. O portunhol, funciona como uma língua de entremeio nesse sistema diglótico.

O quadro de exemplos e dos estudos referidos nos mostram a necessidade de investir em mais pesquisas sobre o contato português e espanhol na América do Sul. O portunhol como uma língua de contato, é a língua da fronteira, determinada pelas dinâmicas da vida e da cultura fronteiriças, que se intensificam pela capacidade dos falantes de se comunicarem, de interagirem. No entanto, não temos estudos descritivos que mostrem quais mudanças linguísticas ocorrem na formação da mistura das línguas, se há uma tendência de regularidade na estrutura linguística que resulta no portunhol, se é uma terceira língua. Temos indícios do seu funcionamento para determinadas práticas sociais, porém não se tem certeza se este é seu limite.

Vale ressaltar que na fronteira Brasil-Argentina amplia-se o repertório linguístico, os fronteiriços dispõem do: português, espanhol, alemão, guarani e mais o portunhol, ou seja, um quadro mais plurilíngue, em oposição à fronteira Brasil-Uruguai que tende a manter seu potencial para o bilinguismo.

4. Considerações finais

Para responder às questões levantadas inicialmente, buscou-se realizar um percurso panorâmico sobre o contato linguístico nas fronteiras Brasil-Argentina, Brasil-Uruguai, enfocando o funcionamento tanto do portunhol uruguaio como do portunhol língua da fronteira.

Os exemplos apresentados mostram, por um lado, a percepção dos falantes sobre a relação do portunhol com uma identidade e cultura de fronteira, com características, inclusive, transnacionais. Essa relação se pauta no reconhecimento de um modo de falar que não é nem português nem espanhol, mas que tem funcionado para as relações cotidianas, sustentadas em um grau de intercompreensão que coloca os falantes em uma dinâmica, impulsiona as interações sociais, de modo que se efetivem plenamente, em especial, em certas práticas sociais. Seria necessário descrever e ampliar as pesquisas que venham a mapear quais práticas sociais o portunhol funciona, mas também quais ele não é efetivo para a comunicação entre falantes de português e de espanhol.

Por outro lado, há indícios importantes sobre a constituição da “mistura”. Ainda que existam escolhas aleatórias no falar o portunhol, há estratégias comunicativas que podem auxiliar a caracterizar e compreender como se forma a mistura: um conjunto significativo de léxicos compartilhados assim como a incorporação de vocábulos e expressões, no exemplo do espanhol na variedade do português da fronteira; também o uso dos artigos definidos nas nomeações dos estabelecimentos comerciais, uma evidente estratégia de aproximação, visando ao “cliente” do outro lado da fronteira.

Um mapeamento descritivo do portunhol, sobretudo, portunhol língua da fronteira pode contribuir na implementação de políticas linguísticas que promovam a integração nos espaços transnacionais na América do Sul, subsidiadas no conhecimento sobre as situações linguísticas das fronteiras vivas.



Referência bibliográficas

- Albuquerque, J. L. (2014). As fronteiras do Portunhol selvagem. *Revista TB*, 196, 89-108. Disponível em <https://bit.ly/2NOgubJ>
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En: Y. Hipperdinger (comp.), *Lenguas: conceptos y contactos*, Bahía Blanca, EdiUNS (Editorial de la Universidad Nacional del Sur), 77-105.
- Camblong, A. M. (2002). Habitar la Frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico. In *Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, 6 a 9 de agosto de 2002. Lima /Peru.
- Capucho, M. F. (2010). Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias, *Synergies Europe*, 5, 101-103.
- Carvalho, A. M. (2003). Rumo a uma definição do português uruguaio. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, 1(2), 125-149.
- Coutinho, B. E. (2016). *A designação dos estabelecimentos comerciais na cidade fronteiriça de Uruguaiana: interface português - espanhol*. Dissertação de mestrado, PPGLETRAS/ UFSM, Santa Maria. Disponível em <https://bit.ly/2TyYuXa>
- Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira* (2015) V1 e v2. Santa Maria: Ed. UFSM.
- Documentos de la Comisión de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2008). Administración Nacional Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.
- Elizaincin, A., Barrios, G., & Behares, L. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fenner, A. L., & Corbari, C. C. (2014). Entre falares de fronteira do Paraná: preconceito ou aceitação? *Estudos Linguísticos*, 43(1), 489-499.
- Gonçalves, L. A. (2005). Minidicionário de Uruguaienses. *A terra de longos olhares*. Lucia Silva e Silva (org.), Porto Alegre: Evangraf.
- Henriques, E. (2000). Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol. *DELTA*, 16(2), 263-295.
- Hensley, F. (1972). *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*. Den Haag, Mouton.
- Lingua Mae* (2015). Rivera-Uruguaí: Editorial Independiente.
- Lipski, J. (2011). Um caso de contato de fronteira: o sudoeste. *Os contatos linguísticos no Brasil*, 349-368. Cleo Altenhofen; Heloísa Mello & Tommaso Raso (orgs.). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Maia, I. C. da, & Méndez, S. C. (2018). Falantes de português missioneiro de fronteiras em Posadas PMF: o caso do bairro San Lorenzo. *Web Revista SOCIODIALETO*, 7(21), 152-162.
- Rona, J. P. (1965). *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi Editor.

-
- Selinker, L. (1991). La Interlengua. Juana Muñoz Liceras (org.) *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. cap 5. Tradução de Marcelino Marcos. Madrid: Visor, Linguística y Conocimiento.
- Severo, F. (2015). Discurso de Fabián Severo pronunciado en la mesa de apertura del 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. *Blog espanholdobrasil*. Disponível em <https://bit.ly/2ZXb98L>
- Sturza, E. (2006). Línguas de fronteira e política de línguas: uma história das ideias linguísticas. *Tese de doutorado*, Instituto Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas -SP.
- Sturza, E. (2019). 'Portunhol': língua, história e política, *Revista Gragoatá*, 24(48).
- Trindade, A., Behares, L., & Fonseca, M. (1995). *Educação e linguagem em áreas da fronteira Brasil-Uruguai*. Santa Maria/RS: Pallotti.
- Zolin-Vesz, F. (2014). Como ser feliz em meio ao Portunhol que se produz na sala de aula: por uma pedagogia translíngue, *Revista Trabalho em Linguística Aplicada*, 53(2), 321-332.

La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA

Francisco Javier Calvo del Olmo¹  

Angela María Erazo Muñoz²  

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil; ² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

Resumen. La primera década del siglo XXI representó para América del Sur una época de expansión económica, de aplicación de políticas de inclusión social y de integración regional. En ese contexto, se implementaron proyectos conjuntos entre los países del Mercosur que promovieron la enseñanza del portugués y del español con el objetivo de formar una ciudadanía latinoamericana plurilingüe. A partir de estas premisas, pretendemos examinar dos modelos educativos implementados en la frontera entre Brasil y los países hispanohablantes: el primero representado por el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), destinadas a la educación primaria, y el segundo, por la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), dirigido a la enseñanza superior. Inicialmente, describiremos el desarrollo de cada uno de ellos para, a continuación, evaluar sus potencialidades y sus límites. A la luz de estos datos, propondremos líneas de reflexión para proyectos que, en un futuro, pretendan avanzar hacia modelos semejantes de educación plurilingüe. Finalmente, concluimos que la inserción de la intercomprensión representa una herramienta que valoriza el bagaje lingüístico y cultural de los individuos y supera concepciones monolingües.

Palabras clave: enseñanza bilingüe; educación intercultural; multilingüismo; intercomprensión.

A intercomprensão como ferramenta de integração educacional no espaço sul-americano: possibilidades, dinâmicas e limites baseados nas experiências do programa PEIF e UNILA

Resumo. A primeira década do século XXI representou para a América do Sul um momento de expansão econômica, a implementação de políticas de inclusão social e de integração regional. Nesse contexto, foram desenvolvidos projetos conjuntos entre os países do Mercosul que promovessem o ensino de português e de espanhol, com o objetivo de formar uma cidadania latino-americana plurilingue. A partir dessas premissas, pretendemos examinar dois modelos educacionais implementados na fronteira entre o Brasil e os países hispanofalantes: o primeiro representado pelo Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), no ensino básico, e o segundo, pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), voltada ao ensino superior. Primeiramente, descrevemos o desenvolvimento de cada um deles e, em seguida, avaliamos suas potencialidades e seus limites. À luz desses dados, propomos linhas de reflexão para projetos que, no futuro, busquem avançar para modelos semelhantes de educação multilingue. Finalmente, concluímos que a inclusão de intercomprensão é uma ferramenta que promove o acervo linguístico e cultural dos indivíduos e ajuda a superar concepções monolíngües.

Palavras-chave: ensino bilíngue; educação intercultural; multilingüismo; intercomprensão.

Intercomprehension as a tool for educational integration in the South American space: possibilities, dynamics and limits based on the experiences of the PEIF program and UNILA

Abstract. The first decade of the 21st century represented for South America a time of economic expansion, of application of policies of social inclusion and regional integration. In this context, joint projects were implemented among the Mercosur countries that promoted the teaching of Portuguese and Spanish with the aim of forming a Latin American multilingual citizenship. Based on these premises, this paper examines two educational models fostered on the border between Brazil and the Spanish-speaking countries: the first represented by the Border Intercultural Schools Program (PEIF), designed for primary education, and the second, aimed at higher education, for the Federal University of Latin American Integration (UNILA). Initially, we will describe the development of each program, in order to evaluate its potentialities and limits. In light of these data, we will propose some guidelines for projects that, in the future, advance towards similar models of multilingual education. Definitely, we conclude that the insertion of intercomprehension (mutual intelligibility) represents a tool that values the linguistic and cultural background of individuals and can efficiently overcome monolingual conceptions.

Keywords: bilingual education; intercultural education; multilingualism; intercomprehension.

1. Introducción: convivencia y contactos de las lenguas románicas en América

En la actualidad, las Américas concentran el mayor número de hablantes de lenguas neolatinas: aproximadamente 600 millones de personas. Estas poblaciones se localizan de un extremo al otro del continente; desde la Península del Labrador hasta Tierra del Fuego y desde California y los Andes hasta la islas del Caribe. En ese vastísimo espacio geográfico y humano, podemos distinguir varios círculos concéntricos que abarcan países y regiones más o menos amplias como América Latina (considerando los países y comunidades de lengua española, portuguesa y francesa), Iberoamérica (integrada por los países hispanohablantes y por Brasil) e Hispanoamérica (referida solamente a los 19 países hispanohablantes). Además, los movimientos migratorios y las diásporas hacen que las fronteras con la América anglófona, Estados Unidos y Canadá principalmente, sean cada vez más difusas.

En este panorama global, las variedades vernáculas americanas actuales del español, del portugués y también del francés son el resultado de un proceso secular de formación marcado por los contactos lingüísticos de esos idiomas hegemónicos con las lenguas de los pueblos ancestrales, con las lenguas criollas practicadas por las poblaciones de matriz africana y con las que trajeron los emigrantes europeos y asiáticos durante los siglos XIX y XX:

116

Cet espace de filiation latine qui se dessine aux Amériques est creusé par maintes différences ethniques, géographiques, économiques, religieuses, sociales, politiques, idéologiques, etc. En outre, chez chaque communauté : hispanophone, lusophone et francophone, les langues présentent importantes variations diatopiques, diaphasiques et diastratiques. Une mention spéciale réclame la cohabitation de ces trois langues néolatines avec les langues indigènes, avec les idiomes allochtones apportés par les émigrants européens et asiatiques, avec les créoles; et encore avec des jargons et des codes hybrides comme le spanglish, le portunhol, le lunfardo ou le jopará. (Calvo del Olmo, 2012, p. 402)

Si dirigimos nuestra atención hacia el continente sudamericano, encontramos un elemento que destaca en la configuración lingüística del territorio: la frontera terrestre entre Brasil y sus países vecinos que se extiende a lo largo de más de 15 mil kilómetros¹. Con la excepción de Surinam, cuya

¹ Ordenados de sur a norte: Uruguay: 1.003 km de frontera con el Estado Rio Grande do Sul; Argentina: 1.263 km de frontera con los Estados de Paraná (293 km), Santa Catarina (246 km) y Rio Grande do Sul (724 km); Paraguay, 1.339 km de frontera con los Estados de Mato Grosso do Sul (1.131 km) e Paraná (208 km); Bolivia: 3.126 km de frontera con los Estados de Acre (618 km), Rondônia (1.342 km), Mato Grosso (780 km) y Mato Grosso do Sul (386 km); Perú, 2.995 km con los Estados de Amazonas (1.565 km) y Acre (1.430 km); Colômbia: 644 km con el Estado de Amazonas; Venezuela,

lengua oficial es el neerlandés, y de la Guyana (inglés), todos los demás países fronterizos son hispanohablantes. Además, el estado brasileño de Amapá limita con la Guayana Francesa, región dependiente políticamente de Francia, 655 km que representan la frontera más extensa de la República Francesa. Esta contigüidad geográfica permite contactos entre las comunidades a ambos lados de los límites políticos; sin embargo, las agendas de dichos países no siempre han priorizado la cooperación mutua y, en diversas épocas, han dirigido su atención hacia los países del norte global, principalmente a los Estados Unidos y a Europa. Por todo ello, consideramos que aun hoy sigue siendo necesario pasar de la mera *contigüidad* lingüística y cultural a la *continuidad* (Escudé y Janin, 2010, p. 77) que permita el tránsito de los ciudadanos entre esas lenguas pertenecientes al diasistema románico. De hecho, el potencial científico, cultural, político y económico de los contactos entre Brasil y los países hispanohablantes viene siendo tema de estudio en las áreas de las humanidades y de las ciencias sociales.

La reflexión que esperamos desarrollar en los próximos puntos pretende pasar de la *contigüidad*, descrita por Moreno Fernández, a la *continuidad* en Latinoamérica, lo cual permitiría superar la hegemonía de un modelo monolingüe y articular nuevas formas de pluralismo lingüístico-cultural. Como apunta García (2011, p.31), las lenguas han asumido un rol central en un orden mundial que avanza hacia la multipolaridad. En este sentido, los modelos educativos pueden desempeñar un papel importante en favor de la difusión del plurilingüismo y de la promoción del intercambio entre lenguas, saberes y culturas como sugieren Barrios (2006) y Hamel (2013). Es decir, la educación es una palanca promotora de cambios y una herramienta muy valiosa para la formación de la ciudadanía. Partiendo de todos estos presupuestos, dedicaremos las próximas secciones de este trabajo a presentar y examinar sucintamente dos experiencias que se han desarrollado durante las dos primeras décadas del presente siglo: el Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), enmarcado en las políticas lingüísticas del Mercosur, y la Universidade Federal para a Integração Latino-Americana (UNILA), que igualmente propone un modelo de integración académica y lingüística en ámbito latinoamericano. Trataremos de describir algunas líneas comunes entre ambas experiencias más allá de las especificidades y diferencias que necesariamente presentan y propondremos la intercomprensión como un abordaje que puede resultar eficaz para superar los *impasses* en los que actualmente se encuentran.

1.492 km totales repartidos entre los Estados de Roraima (954 km) y Amazonas (538 km); la Guyana: 1.606 km con los Estados de Pará (642 km) y de Roraima (964 km); Surinam: 593 km de frontera con los Estados de Amapá (52 km) y de Pará (541 km) y la Guayana Francesa: 655 km con el Estado de Amapá.

2. El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) como motor de la integración regional en la educación primaria: orígenes, desarrollo y obstáculos.

Desde la década de 1990, los planes de acción del Sector Educativo del Mercosur (SEM)² vienen recogiendo la difusión de la enseñanza del español y del portugués como una cuestión prioritaria que se traduce tanto en la introducción de ambas lenguas en los diferentes sistemas educativos y niveles como en la formación de profesores de portugués y de español, preferentemente de manera integrada. El objetivo que las autoridades esperan con tales acciones es fortalecer los vínculos regionales, fomentar los intercambios académicos y mejorar la calidad de la educación en la región. En este contexto, surgió el Programa PEIF/PEIBF cuyos puntos principales examinaremos a lo largo de esta sección.

Como explican Sagaz (2013) y Lorenzetti y Torquato (2016), originalmente el programa recibió el nombre de Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) y, en un primer momento, tomó la forma de un acuerdo bilateral firmado entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina) y el Ministério da Educação (Brasil) con el propósito de construir una ciudadanía regional bilingüe e intercultural, fomentando así una cultura de paz y de cooperación transfronteriza. La declaración conjunta fue firmada en 2003 en Brasilia y ratificada en la primera reunión técnica bilateral que tuvo lugar en diciembre de 2004, en Buenos Aires. Esto representó un hito significativo en la cooperación entre los dos vecinos del cono sur:

A Declaração Conjunta de 2003, ratificada em 2004, na cidade de Buenos Aires, pelos então Ministros da Educação da Argentina, Daniel Filmus e do Brasil, Tarso Genro, indica a criação, em região de fronteira, de três escolas em cada país com modelo bilíngue intercultural e dispõe a seguinte ação para imediata implementação. (Sagaz, 2013, p. 38)

De esta forma, el programa inició oficialmente con dos escuelas públicas: una en la localidad de Paso de los Libres, provincia de Corrientes, fronteriza con la ciudad brasileña de Uruguaiana, estado de Rio Grande do Sul, y otra en Bernardo de Yrigoyen, Misiones, fronteriza con los municipios brasileños de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, y Barracão, Paraná. Al año siguiente, en 2006, las localidades de Puerto Iguazú (Misiones) y Foz do Iguaçú (Paraná), Santo Tomé (Corrientes) y São Borja (Corrientes), y La Cruz (Corrientes) e Itaqui (Rio Grande do Sul) se sumaron al proyecto. Cabe decir que estas localidades conformaban áreas urbanas binacionales siendo

² Las informaciones detalladas de los planes de acción por cuatrienios pueden ser consultadas en la página web de la institución <http://edu.mercosur.int/es-ES/>.

separadas por un puente, una avenida o unos pocos kilómetros por lo que el contacto entre las poblaciones argentinas y brasileñas ya existía previamente y las comunicaciones eran relativamente sencillas. Las escuelas de los dos lados de la frontera deberían funcionar como una unidad operativa que recibía el nombre de *escuelas-espejo/escolas-espelho*. Con ello se pretendía que las dos instituciones actuaran conjuntamente y sumaran sus esfuerzos en la construcción de la modalidad de educación intercultural y bilingüe. Lo cual, no obstante, enmascaraba las desigualdades socioeconómicas que muchas veces existían, así como otros factores de planificación como los períodos de vacaciones y días festivos o, incluso, la diferencia de huso horario durante el periodo estival:

O Documento Básico menciona que “há uma caminhada de médio prazo até que se possa pensar tanto em um modelo comum compartilhado quanto em um calendário único [...]” (BRASIL, 2008, não paginado). Salientamos que já havia três anos que o PEIBF estava em implantação sem contemplar um calendário favorável às práticas conjuntas, a saber: planejamento conjunto; cruce com vistas ao um modelo de educação bilíngue; metodologia de ensino por projetos de aprendizagem conjuntos. (Sagaz, 2013, p. 131)

A pesar de esas deficiencias de planificación, en 2007, equipos técnicos binacionales elaboraron un documento marco: *Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol* con el fin de reforzar y articular el Programa que entonces pasó a llamarse *Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF)³. Más tarde, la base legal del programa PEIF en Brasil fue completada a través *Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular*, redactado y aprobado en el seno del Mercosur, y por la Portaria dn. 798 del Ministerio de Educación brasileño del 19 de junio de 2012. Con todo ello se pretendía organizar y fomentar “a interação entre os agentes educacionais e as comunidades educativas envolvidas, de tal maneira a propiciar o conhecimento do outro e a superação dos entraves ao contato e ao aprendizado” (MEC y MECyT, 2008, p. 21).

En aquel momento, también se hizo latente la necesidad de documentar la realidad sociolingüística de los profesores y los estudiantes que participaban en el programa focalizando la investigación en tres cuestiones: “a) el grado de conocimiento del español estándar de los docentes de las

³ La información a la que hemos tenido acceso en las páginas oficiales no permite describir de forma conclusiva los motivos epistemológicos o metodológicos que sustentaron el cambio en la denominación oficial del programa pasando de PEIBF para PEIF. Sin embargo, es posible que el reconocimiento del carácter multilingüe social y geográfico del entorno haya llevado a los gestores a reformular el nombre de forma más internacional e inclusiva.

escuelas de frontera de Corrientes y Misiones; b) el grado de conocimiento de portugués de docentes y alumnos y c) las representaciones sobre estas lenguas y otras, como el guaraní” (MERCOSUR, 2007, p. 6). Las informaciones de la página del MEC permiten imaginar la dinámica de los grupos que participaban en el PEIBF:

Às terças e quintas-feiras, cerca de 80 estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental da escola estadual Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto, situada em Dionísio Cerqueira (SC), têm aulas em espanhol com professores argentinos. Ao mesmo tempo, 150 alunos da Escola 604 em Bernardo de Irigoyen, na província de Misiones, Argentina, são ensinados em português por docentes brasileiros. Mas a troca de experiências vai muito além da língua. Inseridas no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif), as escolas têm enfoque no conhecimento cultural mútuo. (Tancredi, 2015)

Así pues el objetivo era mejorar la integración regional de las nuevas generaciones por medio de la educación intercultural, como se afirma en el portal del MEC: “Seu principal objetivo é o de promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países” (Brasil, s.f.). A este primero se sumaban otros objetivos específicos:

120

- a) uso da segunda língua de maneira que esta passe a estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem;
- b) relação pessoal/profissional com falantes nativos cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho;
- c) ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho (Brasil, s.f.).

El español y el portugués funcionaban como vectores para la consecución de tales objetivos y como herramientas para la construcción de saberes disciplinarios. No se trataba sólo de enseñar español y portugués sino de enseñar en español y en portugués considerando el bagaje lingüístico y cultural del profesor y de los alumnos. En consecuencia, era necesario contemplar las variedades vernáculas practicadas por las poblaciones de frontera y la presencia del guaraní, que también es oficial en el Mercosur. Cabría también apuntar las variedades de italiano, de alemán y de polaco practicadas como lenguas heredadas en ese ámbito geográfico como otros componentes lingüísticos y culturales pasibles de valorización.

En todo caso, el PEIF proporcionó un entorno real de bilingüismo para el conjunto de la comunidad académica; así lo recoge la página que hemos citado anteriormente a partir del testimonio de unos de los profesores que participaron:

A língua é um detalhe, mas a base é a interculturalidade; trabalhamos os costumes dos dois países, a fauna, a flora, o turismo, a alimentação”, explica Mauro Prado, diretor da escola catarinense. O principal benefício, segundo ele, é a aproximação entre os dois países, por meio da educação. “A fronteira é tão perto, mas o conhecimento da realidade de cada um acaba sendo tão distante, e é aí que entram as vantagens do programa (Tancredi, 2015)

Dentro del desarrollo del PEIF, las universidades tenían un papel importante pues les correspondía la formación de los profesores. Las actividades didácticas se planificaban de manera conjunta entre los docentes de las escuelas-espejo y el apoyo pedagógico de equipos universitarios. En un primer momento, la asesoría pedagógica y la formación continuada para profesores brasileños, argentinos y paraguayos estuvo a cargo del Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (IPOL), con sede en la ciudad de Florianópolis, capital del Estado de Santa Catarina pero, a partir de 2012, dicha asesoría fue transferida a varias universidades próximas a las ciudades donde se encontraban las escuelas participantes en el PEIF: como la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS) o la Universidad para la Integración Latino-Americana (UNILA), de la que hablaremos en detalle en los próximos apartados. También el Instituto Misiones de Argentina colaboró en la formación. Los cursos de Formación del Programa Escuelas Interculturales de Frontera, llamado PROPEIF, recibió el incentivo económico de las universidades cuyos docentes, con el apoyo de alumnos becarios, deberían preparar a los profesores de las escuelas para elaborar proyectos de aprendizaje que contemplaran las relaciones históricas, sociales, económicas y culturales de las áreas de frontera. La propuesta del PROPEIF también preveía organizar un repositorio con esas formaciones llamado Centro de Memorias, que daría continuidad y visibilidad a dichas acciones.

A diferencia de otras propuestas de educación intercultural en América Latina como la etnoeducación (Colombia) o las escuelas indígenas interculturales (México, Bolivia, Perú), que solo se centran en el desarrollo de propuestas interculturales dentro del país, el PEIF permitió traspasar los límites geográficos pensando en fortalecer lazos para una ciudadanía transnacional y el desarrollo de una conciencia plurilingüe.

En los años sucesivos se incorporaron otros municipios de los países limítrofes llegando a abarcar (además de a la Argentina) Paraguay, Uruguay, Bolivia y Venezuela. Además de los que hemos mencionado anteriormente,

Sagaz (2013, p. 113) presenta datos procedentes del IPOL sobre tres nuevas escuelas que se habían incorporado en 2008: 1) Ponta Porã en Mato Grosso con la escuela-espejo de la localidad paraguaya de Pedro Juan Caballero; 2) Jaguarão, Rio Grande do Sul, y Río Blanco, Uruguay; Chuí, Rio Grande do Sul, con la homónima ciudad uruguaya de Chuy; 4) Pacaraima, Roraima, y Santa Helena de Uairén, Venezuela. La noticia publicada el 22 de mayo de 2014 apuntaba en esa misma dirección.

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira passa por um processo de expansão, podendo alcançar 327 escolas já pré-selecionadas, localizadas em 36 municípios em área de fronteira, nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. De acordo com o Censo Escolar 2012, as 17 escolas do PEIF atendiam à época 7.522 estudantes no ensino fundamental. O programa integra a política nacional de educação integral e se desenvolve no âmbito do programa Mais Educação (Brasil, 2014).

Si bien todos los documentos examinados coinciden en reconocer la importancia del programa PEIF como motor de integración regional, también es evidente que hubo carencias que lastraron su desarrollo desde el origen; principalmente debidas a la falta de partidas presupuestarias propias y la adecuada remuneración de las y los docentes, para quienes este trabajo no debería convertirse en una carga suplementaria. Como apuntan Lorenzetti y Torquato (2016), la ampliación del programa a nuevos estados y países se hizo sin haber resuelto tales cuestiones fundamentales. Esto constituía un punto flaco para darle continuidad y, de hecho, la tendencia de expansión comenzó a frenarse en 2015, justamente al cumplirse diez años desde el inicio del programa. El clima de inestabilidad política generado en la región, a raíz del proceso de impeachment de la presidenta Dilma Rousseff en 2016 así como el cambio de prioridades en las agendas nacionales y la discontinuidad de los actores políticos, repercutió negativamente en las acciones del PEIF, cuyos resultados se proyectaban a largo plazo. Cabe decir que las informaciones disponibles en las páginas web de los ministerios y de otros órganos públicos son fragmentarias y algunas de ellas no están más en línea, por lo que el registro y la explicación cabal de este proyecto se hace complicada para la investigación. En las entrevistas realizadas por Lorenzetti y Torquato (2016, p. 99) “os docentes assinalam o risco de toda a experiência intercultural e pedagógica ser esquecida uma vez que as ações do Programa, em cada um dos países, caminham isoladamente, independentemente do país ‘parceiro’”. En ese sentido, podemos afirmar que se ha producido un abandono del PEIF por parte de las autoridades políticas y educativas que tenían la responsabilidad sobre la implementación y manutención del mismo. Pese a ello, el Programa PEIF continúa despertando el interés académico como precedente que podría ser reconsiderado, con sus puntos fuertes y débiles,

a la hora de realizar acciones futuras. Así pues, nos parece que la tarea de documentación y difusión son fundamentales y esperamos, en la medida de nuestras posibilidades, haber da una pequeña contribución con estas páginas.

3. La Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA): posibilidades y límites de un proyecto de universidad bilingüe y multicultural en América Latina

Una vez superado el llamado Consenso de Washington que imperó en las relaciones internacionales latinoamericanas durante la década de 1990, se asiste en los primeros años del siglo XXI al fortalecimiento de bloques regionales de cooperación y movilidad como el Mercosur, la Unasur y la CEPAL. Como ya hemos mencionado, la educación ocupa un espacio relevante en las agendas de los procesos de integración regional, principalmente a través del Mercosur Educativo. Es así como en 2008, se establece el programa Universitario Mercosur con la intención de apoyar la movilidad de estudiantes y docentes en la educación superior. Esta demanda surge de “la necesidad de una estructura que permita conectar los resultados de la enseñanza y de la investigación con las necesidades reales de la integración y del desarrollo de las sociedades suramericanas” (Briceño Ruiz, 2011, p. 251).

Al avanzar en los objetivos de integración y de movilidad, surgió una primera propuesta para la fundación de una universidad que impulsada por la mencionada entidad supranacional. Sin embargo, varios contratiempos de índole económica, política y administrativa impidieron que el proyecto de la creación de la universidad no fuera aprobado por el conjunto de los países miembros del Mercosur. En ese momento, el Ministerio de Educación (MEC) de Brasil tomó la iniciativa de presentar el proyecto de ley para la creación de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); el cual fue probado por el Congreso en Brasilia en 2009 y sancionado por el entonces Presidente de la República de Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. La bonanza económica que vivía Brasil durante dicho período y el compromiso del gobierno de Lula con la educación superior (a través de los programas ProUni e ReUni), fueron factores determinantes en la ejecución del proceso de implantación de la nueva universidad. La UNILA fue inaugurada en 2010 en el municipio de Foz do Iguaçu, Estado de Paraná, situado en la llamada *triple frontera* Brasil, Argentina (Puerto Iguazú, provincia de Misiones) y Paraguay (Ciudad del Este). A la luz de los documentos oficiales que describen este proyecto, la UNILA se edifica sobre los principios filosóficos y metodológicos formulados para direccionar la gestión universitaria y sus

prácticas en la enseñanza, la investigación y la extensión. Estos principios son: interdisciplinariedad, interculturalidad, bilingüismo, integración solidaria y gestión democrática (UNILA, 2013, p. 15).

Observamos que entre estos componentes se menciona explícitamente el carácter bilingüe en portugués y español de la institución. Es decir, los estudiantes y profesores brasileños e hispanoamericanos que acoge la institución tienen el derecho de usar para sus actividades académicas y profesionales la lengua que prefieran. Además, todos los estudiantes tienen la obligación de cursar un ciclo común durante los tres primeros semestres que, entre otros componentes académicos, ofrece clases de español para los brasileños y de portugués para los hispanohablantes (entre ocho y seis horas semanales dependiendo de los planes de estudio). Ello, a priori, ofrece un terreno amplio para la observación de prácticas comunicativas plurilingües y de la intercomprensión en lenguas románicas en ámbito académico como ha sido apuntado por Degache y Garbarino (2017)⁴. Sin embargo, el estudio de Erazo Muñoz (2016) mostró ciertas divergencias entre la documentación institucional y las prácticas comunicativas cotidianas por el contexto geográfico (la universidad se encuentra en territorio brasileño), el rol de los hablantes en la institución y su identificación con código lingüístico. Además estos actores provienen de diversos ambientes socioculturales que determinan el proceso de aprendizaje en lenguas y su inserción en la cultura académica.

124

El mismo trabajo concluye que, a pesar de las dificultades, en las interacciones entre hablantes de diferentes lenguas, la intercomprensión es un instrumento de comunicación y de transmisión de saberes privilegiado en este entorno. También destacó una serie de aspectos relevantes: a) en espacios formales, el español y el portugués eran las lenguas principales de uso, en concordancia con las directivas institucionales; b) en un ambiente bilingüe de aprendizaje se daba una diversidad de combinaciones posibles para el uso de las lenguas de enseñanza, a la que se sumaban también otras formas de lenguaje, alternancia de lenguas y situaciones de interlengua como el portuñol; c) este contexto permite una gran flexibilidad en la comunicación; d) se evidenció una cierta oposición entre los componentes curriculares universitarios lingüísticos y no lingüísticos.

⁴ Existen diversas instituciones bilingües en el espacio de la enseñanza superior. Las universidades de Catalunya, Valencia y Baleares son bilingües (catalán y español), así como las de Galicia (gallego y español) y del País Vasco (euskera y español). En Quebec y en Canadá algunos establecimientos implementan estancias bilingües (francés e inglés). Experiencias de este tipo también existen en las universidades de algunos cantones suizos (francés y alemán). De la misma forma, las universidades de los países del Magreb, Marruecos, Argelia y Túnez, funcionan en francés y en árabe.

La inscripción de la UNILA en el contexto nacional (Brasil) y local (Foz do Iguaçu) afecta directamente el equilibrio del uso y de la percepción de las dos lenguas (español y portugués) y de sus hablantes, ya que la situación de los hispanohablantes se aproxima más a la situación de aprendizaje de una L2 en inmersión, mientras que los brasileños se encuentran en situación de aprendizaje de una lengua extranjera, a pesar de la proximidad con usuarios y territorios de lengua española. En otras palabras, los datos etnolingüísticos indican que las relaciones entre lenguas y hablantes son heterogéneas y constatan situaciones asimétricas que se encajan en la descripción de una situación diglósica. Este término implica una situación conflictiva para autores como Lüdi y Py (2003), y permite explicar la distribución jerárquica de las funciones de dos o más lenguas en una comunidad. Las mencionadas relaciones asimétricas están presentes en el contexto de la UNILA y se reflejan principalmente en el uso preferente e, inclusive, en la imposición del portugués como lengua de comunicación privilegiada en el contexto académico e institucional. En suma, al no ofrecer una política y un planeamiento lingüístico explícito y coherente, la responsabilidad del mantenimiento del bilingüismo institucional de la UNILA, la planificación y el uso lingüístico se ven delegados en los hablantes, de manera particular, en los profesores y estudiantes.

Más allá de la dicotomía portugués/español, la comunidad de docentes y estudiantes que integra la UNILA posee competencias lingüísticas y culturales enormemente diversas. Primeramente, el análisis del componente étnico y de las nacionalidades de la población pone de manifiesto la presencia de un número importante de lenguas indígenas como el guaraní, el quechua y el aimará. Por otro lado, profesores y alumnos que han realizado parte de su formación en el extranjero conocen lenguas occidentales como el inglés, el italiano, el francés y el alemán. Visto desde la perspectiva de la diglosia, todos estos repertorios no encuentran espacios de valorización, puesto que no existen directrices institucionales que permitieran invertir la tendencia y potenciaran estos conocimientos en favor de la construcción de una universidad plurilingüe.

En síntesis, el estudio de Erazo Muñoz (2016) constata diversas manifestaciones de práctica plurilingüe en el contexto de la UNILA; entre las cuales, destaca el papel de la intercomprensión como una forma de comunicación y medio de instrucción recurrente. No obstante, ese mismo trabajo pone de manifiesto las asimetrías entre el poder de las lenguas ya que el portugués está amparado por las leyes nacionales brasileñas (la UNILA no deja de ser una de las 68 universidades federales) y justificado por la alta presencia de profesores, alumnos y cuerpo técnico brasileños frente a una población hispanohablante minoritaria constituida solo por alumnos y profesores, todos conocedores de la lengua portuguesa y de la cultura académica

brasileña por estar en un ambiente de inmersión. Además, dichas asimetrías no solo se reflejan en el uso de las lenguas sino que también se traducen en las relaciones de estatus social y de poder de los usuarios.

A nivel macro se constata, desde 2015, una reorientación geopolítica de América del Sur como resultado de la hegemonía conservadora en Argentina y en Brasil, que subordinó la política exterior de los países a los intereses estadounidenses. A ello se suma un panorama de crisis económica que es utilizada para justificar cortes en educación.

Por todo ello, en los últimos años, las becas para los estudiantes han disminuido como consecuencia de cortes presupuestarios, lo que se traduce en una reducción del número de estudiantes hispanos, para quienes los desplazamientos y el coste de la vida en Foz do Iguaçu resultan ser mucho más elevados. Por otro lado, en 2015 se realizó una selección de ingreso destinada a jóvenes haitianos residentes en Brasil⁵, y en 2019 se abrieron dos convocatorias destinadas a estudiantes indígenas de varios países de la región y otra para refugiados. Si bien los repertorios lingüísticos como hablantes de creole ayisyen y francófonos de esta comunidad amplían las lenguas de la universidad, la integración académica es mediada por el portugués.

126

A pesar de las dificultades las fases iniciales de una institución en formación (como la falta de un campus propio y de efectivos en el cuerpo docente) y de ciertos ataques sufridos en 2017 (cuando un diputado del PMDB de Paraná presentó la Medida Provisória 785/17, que pretendía transformarla en la Universidade Federal do Oeste do Paraná, desfigurando el proyecto de integración regional que le dio origen) la UNILA completará el año que viene su primera década de existencia. Los números actualizados de estudiantes (alrededor de 6.000 entre grados y posgrados) y docentes (362) muestran cifras de una universidad modesta pero consolidada⁶. Consideramos que la situación de frontera, la llegada a cada año de un grupo representativo de alumnos hispanohablantes y el paraguas del bilingüismo oficial garantizan la presencia de la lengua española en ese ambiente. No obstante, el portugués continúa teniendo un peso central y el español es usado en espacios reducidos. De este modo, continúa siendo necesario diseñar una política lingüística que planifique el papel de cada lengua, que vele por el cumplimiento de las directrices y que compense los desequilibrios. Esta además debería abarcar los demás repertorios lingüísticos presentes entre los miembros de la comunidad académica.

⁵ Véase la información sobre el Programa Pró-Haiti en la página web de la institución: <https://unila.edu.br/noticias/pro-haiti-5>

⁶ Las informaciones completas están disponibles en la página web de la institución. Recuperado de <https://portal.unila.edu.br/secom/imprensa/numeros>.

4. La inserción de la intercomprensión en las universidades latinoamericanas: ¿una vía para la promoción de plurilingüismo en ámbito académico?

A partir de los dos programas que presentamos en las secciones anteriores, pretendemos reflexionar sobre las prácticas plurilingües e intercomprensivas en ambientes académicos. En este sentido, debemos recordar que la UNILA y el Programa PEIF se encuadran dentro del espacio político del Mercosur y responden, *lato sensu*, a la voluntad de acercar a los ciudadanos latinoamericanos y promover los intercambios educativos y el conocimiento lingüístico y cultural entre los países vecinos. Sin embargo, hay diferencias importantes entre ellos puesto que la creación de la UNILA fue el resultado de una decisión unilateral del Ministerio de Educación Brasileño, mientras que el programa PEIBF resultó de los acuerdos bilaterales entre Argentina y Brasil, dirigidos más tarde al conjunto del Mercosur mediante el PEIF. Los avatares políticos sucesivos condicionaron el desarrollo de todos ellos a largo plazo. En este punto, un elemento especialmente negativo fue la promulgación de la ley n.º 13.415 en 2017 por parte del poder legislativo brasileño, que revocó la Ley n.º 11.161 de 2005, esta, a su vez, había instituido la oferta obligatoria de lengua española en el llamado “ensino fundamental” (que abarca de los seis a los quince años de edad) a nivel federal. Como explica Ferreira (2018, p. 54) el documento de la *Base Nacional Comum Curricular* sustituyó el nombre de la asignatura “língua estrangeira moderna” por el de “língua inglesa” lo que en la práctica se traduce por la hegemonía del inglés en el currículum escolar de Brasil y la exclusión de las demás lenguas.

127

Sin pretender ser una solución a todas estas cuestiones que dependen, en gran medida, de instancias políticas nacionales y de las correspondientes partidas presupuestarias, la intercomprensión entre lenguas próximas –tal y como ha sido descrita en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas, MAREP (Candelier *et al.*, 2012)–, y más específicamente la intercomprensión en lenguas románicas (ICLR), puede ser una herramienta para salir de este *impase* promoviendo la formación en lengua materna mediante el contacto y la integración con otras lenguas próximas⁷. Cabe decir que circulan varias definiciones del término intercomprensión, formuladas desde supuestos teóricos y metodológicos diferentes y complementarios.

⁷ Existen algunas investigaciones experimentales realizadas en ese contexto como la de Dautzenberg (2016) con alumnos de once y doce años en una escuela de la periferia de la ciudad de Curitiba y la de Felix (2016) con estudiantes de una aldea indígena mbya, clasificada dentro del grupo étnico guaraní, del Estado de Paraná.

Dentro del contexto académico latinoamericano, la intercomprensión ofrece una serie de posibilidades que, a nuestro juicio, son valiosas. La intercomprensión responde a esas necesidades de los individuos, abriéndoles la posibilidad de circular entre lenguas, variedades y registros para atender a sus propósitos comunicativos, negociar significados y compensar las asimetrías entre lenguas y hablantes. En este punto, hay que recordar que la proximidad entre dos lenguas no es suficiente para que automáticamente se produzca la comunicación en intercomprensión, sino que es necesario que exista la voluntad y la disposición de los hablantes, es decir, la *intencionalidad* de los mismos (Escudé y Janin, 2010, p. 40), así como un conjunto complejo de procedimientos para la movilización de recursos lingüísticos, cognitivos y sociales, que posibiliten que esta comunicación sea percibida y evaluada como eficaz.

Además, la práctica de la intercomprensión despierta en los propios hablantes una conciencia plurilingüe, una experiencia de comunicación integradora de las diferencias y las particularidades de esas culturas en contacto. En otras palabras, la intercomprensión supera la dicotomía bilingüe de las normas estandarizadas del español y del portugués, y abre un espacio para otras lenguas y variedades que han estado presentes en el territorio latinoamericano:

128

Asimismo la ICLR [intercomprensión en lenguas románicas] representa una práctica constitutiva del espacio latinoamericano. El proceso colonizador, iniciado en 1492, provocó que tres lenguas neolatinas - el español, el portugués y el francés - se convirtieran en idiomas hegemónicos de la región; donde, hasta el día de hoy, conviven con las lenguas ancestrales de los pueblos indígenas, las lenguas criollas (nacidas del propio contacto entre poblaciones africanas esclavizadas y colonizadores europeos) y las lenguas alóctonas (traídas por los inmigrantes en el siglo XIX y XX). De todo ello, resultan diversos contextos de bilingüismo, diglosia y contactos que, en ocasiones, pueden dar lugar a la aparición de códigos híbridos como el spanglish (español-inglés), el portunhol (portugués-español), el cocoliche (italiano-español), la media lengua de Ecuador (quechua-español) o el jopará (guaraní-español) (Calvo del Olmo, 2018, p.11-12).

Todas estas lenguas pueden incluirse en las dinámicas de intercomprensión, lo cual no solo permitiría la promoción del plurilingüismo sino también un proceso de ciudadanía, respeto y sensibilización hacia aquellas voces que estuvieron largo tiempo silenciadas, negadas y prohibidas en los espacios públicos. En este sentido, recordamos la posición de Hamel (2008):

La nueva relación que emerge entre el español y el portugués como lenguas de integración regional en el Mercosur refleja de hecho una orientación que pretende ampliar y potencializar los “campos enunciativos” (Guimarães, 1999) de ambas lenguas y crear un bi-plurilingüismo aditivo. Cualquier

política lingüística que impulse este objetivo no podrá ceñirse a las tradicionales políticas homogeneizadoras del Estado Nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas en sus territorios nacionales (Hamel, 2008, p. 73).

No es de extrañar, por tanto, que la ICRL haya despertado el interés de profesores e investigadores en universidades latinoamericanas. Citamos aquí las experiencias de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina y de la Universidad de Playa Ancha (UPLA) en Chile, cuyos equipos desarrollaron sendos métodos de intercomprensión: InterRom (Carullo *et al.*, 2007) e Interlat (Tassara y Moreno, 2007). A su vez, los equipos de la UDELAR han contribuido a la creación de materiales en plataformas como *itinerarios romances* y *Limbo* (Unión Latina). En Brasil, varias universidades han llevado a cabo formaciones en intercomprensión; algunas de ellas incluso han implementado asignaturas en sus respectivos currículos como la USP y la UNICAMP en el Estado de São Paulo, y las federales de Minas Gerais (UFMG) en Belo Horizonte, de Paraná (UFPR) en Curitiba, en Campina Grande (UFCG) y Rio Grande do Norte (UFRN) además de la propia UNILA. Asimismo, la Universidad de Antioquia (UDEA) en Colombia propone una formación en ICRL para los alumnos de maestría. El siguiente mapa permite localizar todas las instituciones referidas, ello no significa que no existan otras universidades y órganos educativos que estén pensando actividades dentro de este abordaje en la región.



Fuente: Elaboración de los autores.

Estas temáticas concentran un gran potencial didáctico entendiendo las lenguas como espacios de construcción de saberes. Desde esa perspectiva, la intercomprensión favorece la adquisición de contenidos; así, no se trataría de formar en intercomprensión sino de formar a través de la intercomprensión. Esa posibilidad puede ser denominada como intercomprensión integrada: “Cette approche plurilingue a l’avantage de mettre en rapport le travail à partir de plusieurs langues proches avec des contenus scolaires relevant de différents domaines disciplinaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.)” (Gajo y Fonseca, 2014, p. 95). Cabe recordar que este era el espíritu del Programa PEIF y que podría ser retomado en futuros proyectos dirigidos a los distintos niveles de enseñanza.

En síntesis, están aumentando las necesidades de abrir espacios de intercambio económico, social y cultural, que promuevan la movilidad y la cooperación; pero, para que estas propuestas se lleven a cabo, es indispensable crear puentes de comunicación y comprensión mutuas. El diseño e implantación de políticas lingüísticas coherentes tienen una importancia crucial en la consecución de dicho fin. Asimismo, el registro y análisis de las experiencias precedentes proporciona elementos valiosos para cualquier acción que se proponga avanzar en dicha dirección.

5. Conclusiones

Autoras como García (2011) y Kramersch (2014) subrayan el papel fundamental del lenguaje y de la enseñanza de las lenguas en el contexto globalizado y multipolar. En este sentido, las experiencias de los programas que presentamos a lo largo de estas páginas muestran el potencial de aquellas iniciativas que fomenten el conocimiento mutuo para la construcción de una ciudadanía latinoamericana y el desarrollo del bilingüismo activo portugués-español. PEIBF/PEIF y UNILA han sido, y continúan siendo, una referencia importante a nivel regional y estudiarlos nos permite apuntar hacia nuevas reflexiones que puedan enriquecerlos, adecuarlos a los desafíos políticos y económicos cambiantes y garantizar su continuidad a largo plazo. Sin embargo, también existen lagunas que se traducen en la ausencia de lineamientos lingüísticos y pedagógicos coherentes y en la falta de recursos económicos que permitan una implementación eficaz. En todo caso, y pese a los límites y carencias apuntados, nos parece esencial que estos programas tengan continuidad pues han significado un esfuerzo y una inversión importante para la región.

En un panorama político marcado por la inestabilidad, es necesario reflexionar en conjunto sobre los rumbos de un espacio de educación integrada. Una de las posibilidades que podríamos apuntar, en el caso del PEIF, así como dentro de la educación primaria en Brasil y en los países limítrofes, es la inclusión de actividades plurilingües a partir de la intercomprensión integrada de lenguas y contenidos (Gajo y Fonseca 2014). De hecho, vienen realizándose experiencias en esta dirección en el Estado de Rio Grande do Norte (Alas-Martins, 2014; Pinheiro-Mariz, 2017; De Sousa, 2019) y en la provincia de Córdoba en Argentina (Pérez y Marchiaro, 2016; Pérez, 2017); regiones por tanto no limítrofe. Ello pone de manifiesto la viabilidad de este tipo de acciones con resultados prometedores. En otras palabras, las experiencias de bilingüismo español-portugués y la introducción de elementos multiculturales representan una base sólida para el desarrollo de una discusión teórica sobre la intercomprensión en el contexto latinoamericano.

Por otro lado, aunque las políticas de internacionalización otorguen prioridad a la enseñanza en y del inglés en los niveles de la enseñanza superior, las acciones específicas tienden a flexibilizar cada vez más las prácticas lingüísticas. Consciente de que la calidad de enseñanza y la investigación científica están vinculadas a la política lingüística universitarias, Cerquiglini (2013), en su artículo *Le plurilinguisme à faveur de la science*, propone diversos recursos; desde la utilización de herramientas tecnológicas de traducción hasta la oferta de formaciones concentradas en lenguas, pasando por el uso de soportes multilingües en clase y de la intercomprensión como forma de comunicación. Por todo ello, la internacionalización de la educación superior y de la ciencia, pensada a partir de una perspectiva plurilingüe, contribuiría a privilegiar el trabajo en grupos, valorizando la diversidad de culturas científicas y académicas hacia la complementariedad. En este mismo orden de ideas, Berthoud (2013) señala que el plurilingüismo es un antídoto contra el pensamiento único y ayuda a hacer ciencia desde la pluralidad de perspectivas y de saberes. Se abren así caminos por los que avanzar en el espacio iberoamericano, articulando el par lingüístico del español y del portugués, en su enorme diversidad, con las otras lenguas, minoritarias, indígenas y de migración, también presentes. Ampliar así los repertorios lingüísticos en favor de una ciudadanía que reconozca y valore la pluralidad de conocimientos y saberes.

6. Agradecimientos

Este artículo se inscribe dentro de las acciones de investigación del proyecto *Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa* coordinado por los profesores Christian Degache (Universidad Federal de Minas Gerais) y Olivier Kraif (Universidad Grenoble-Alpes), aprobado en la convocatoria de cooperación Francia-Brasil CAPES-COFECUB, número de proyecto 901/18, para el periodo 2018-2019. Así, esta investigación ha sido financiada por la agencia CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) dependiente del Ministerio de Educación de Brasil.

Referencias bibliográficas

- Alas-Martins, S. (2014). A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *Revista MOARA*, 42, 117-126.
- Barrios, G. (2006). Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el Mercosur. *Revista Letras*, 32, 11-25.
- Berthoud, A-C. (2013). Vers une science polyglotte. *Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne)*, 36, 25-44.
- Brasil (s.f.). *Escolas de fronteira*. Educación integral. Diretoria de Tecnologia da Informação Ministério da Educação (DTI-MEC). Recuperado de <https://bit.ly/2ZqLNyY>
- Brasil (2014). *Programa busca a integração de estudantes de áreas de fronteira*. Educação Básica, Assessoria de Comunicação Social, Ministério da Educação. Recuperado de <https://bit.ly/2ZwkROC>
- Briceño Ruíz, J. (Ed.). (2011). *El Mercosur y las complejidades de la integración regional*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Calvo del Olmo, F. J. (2012). La Romania: ébauche d'un carrefour linguistique. *Mutatis Mutandis*, 5(2), 391-409. Recuperado de <https://bit.ly/2z1qYKJ>
- Calvo del Olmo, F. J. (2018). La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe. *Actas del XXVI seminario español en Brasil*. Consejería de educación/Embajada de España en Brasil. Madrid: BOE,10-22. Recuperado de <https://bit.ly/2ZxpJqm>
- Candelier, M. et al. (2012, nueva edición). *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. (Centre Européen pour les Langues Vivantes, Ed.). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Carullo, A. M. et al. (2007). *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Cerquiglini, B. (2013). Le Plurilinguisme en faveur de la Science, *Synergies Europe*, 8, 11-17.

- Dauzenberg, S. M. (2016). *L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents : mise en oeuvre et analyse d'un projet pédagogique*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de <https://bit.ly/2zoVUtn>
- Degache, C., & Garbarino, S. (Eds.) (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: UGA, Didaskein.
- De Sousa, R. (2019). *Escola Plurilíngue: Efeitos da Intercompreensão na Aprendizagem de Língua Portuguesa*, Curitiba: Appris Editóra.
- Erazo-Muñoz, A. (2016). *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Tesis de doctorado, Université Grenoble Alpes, Grenoble, Francia. Recuperado de <https://bit.ly/2LdLtOG>
- Escudé, P., & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé international.
- Felix, F. M. (2016). *Guaranet: Experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de <https://bit.ly/2U7JAXS>
- Ferreira, L. G. (2018). *Política linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/2Lh0YFY>
- Gajo, L., & Fonseca, M. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. *Revista MOARA*, 42, 83–98.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective* (2.ª ed.). Malden (MA), Estados Unidos de América, Reino Unido e Irlanda del Norte: Wiley-Blackwell.
- Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la Educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 321-384.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En *Política Lingüística na América Latina* (ALFAL, pp. 45–79). Brasil: Idéia, Editora Universitária.
- Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an era of Globalization. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296-311
- Lorenzetti, A., & Torquato, C. (2016). O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como política linguística. *Matraga*, 23(38), 86-104. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/matraga>
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern, Allemagne: Peter Lang.
- MECy MECyT (2008). *Modelo de ensino comum de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol*. Ministério da Educação (MEC) / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT), Brasília / Buenos Aires.
- MERCOSUL/MERCOSUR (s.f.). *Mercosul Educacional*. Recuperado de <https://bit.ly/2HsFcO5>

- MERCOSUL/MERCOSUR (2007). *Escuelas de Fronteras*. Documento Marco Referencial de Desarrollo Curricular. Programa Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera PEBF: Modelo de enseñanza común en escuelas de zona de frontera a partir del desarrollo de un programa para la educación intercultural, con énfasis en la enseñanza de las lenguas predominantes en la región. Recuperado de <https://bit.ly/2Ht6ynjl>
- Moreno Fernández, F. (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Pérez, A. C., & Marchiaro, S. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), 141-153. Recuperado de <https://bit.ly/2yTpNRO>
- Pérez, A. C. (2017). Desarrollo de materiales educativos para una educación plurilingüe en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *VII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis, 19 a 21 de setembro de 2017. Universidad Federal de Santa Catarina UFSC. 137-146.
- Pinheiro-Mariz, J., & Lira, M. (2018). A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngua e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. *Letras em revista*, 8(01). Recuperado de <https://bit.ly/2Pfu1P6>
- Sagaz, M. R. (2013). *Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação político linguística*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/2zoENbc>
- Tancredi, L. (2015). *Escolas de fronteira promovem integração cultural e aproximam realidades distantes*. Brasil: Ministério da Educação. Recuperado de <https://bit.ly/2U5Z2UE>
- Tassara, G. y Moreno, F. (2007). *Manual INTERLAT. Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Disponible en <https://bit.ly/2zem0iV>
- UNILA (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), relativo ao quinquênio 2013-2017*. Ministério da Educação - MEC. Recuperado de <https://bit.ly/341ltha>

A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal

Maria Helena Araújo e Sá  

Universidade de Aveiro (UA), Portugal

Resumo. A investigação sobre intercompreensão em Didática de Línguas tem vindo a evidenciar os constrangimentos do conceito em termos da sua circulação fora dos espaços académicos, mais concretamente, na escola. Entre outras razões, tais constrangimentos são atribuídos às fragilidades metodológicas da intercompreensão, em especial à ausência de estudos desenvolvidos por professores em contextos educativos concretos, numa perspetiva de inserção curricular. Neste artigo, debruço-me sobre um destes contextos específicos e ainda pouco explorados: o ensino/aprendizagem das disciplinas de línguas estrangeiras (aqui, do Espanhol) no ensino secundário (Portugal). Para tal, apresento dois estudos de terreno que coordenei no âmbito do projeto Miriadi, desenvolvidos por dois professores em situação de estágio pedagógico nas suas turmas, com um desenho de investigação-ação, descrevendo o modo como operacionalizaram o conceito na planificação de unidades didáticas concretas e as potencialidades que lhe encontraram quanto ao desenvolvimento das competências plurilíngues e interculturais dos seus alunos. Os resultados de ambos os projetos permitem afirmar que é possível criar e viver, com autonomia e criatividade, um conjunto didaticamente coerente de situações singulares de ensino/aprendizagem da língua, cujo contributo para o projeto de educação linguística da escola, traduzido, aqui, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, ficou evidenciado.

Palavras-chave: intercompreensão; currículo; ensino secundário; espanhol língua estrangeira.

La intercomprensión en las asignaturas de lenguas de la educación secundaria: un estudio con dos clases de español en Portugal

Resumen. La investigación sobre la intercomprensión en didáctica de lenguas ha puesto de relieve las limitaciones a la movilidad del concepto fuera de los espacios académicos, más concretamente en la escuela. Entre otras razones, estas limitaciones se deben a las debilidades metodológicas de la intercomprensión, especialmente a la ausencia de estudios desarrollados por docentes en contextos educativos concretos, en una perspectiva de inserción curricular. En este artículo, analizo uno de estos contextos específicos y todavía poco estudiados: la enseñanza/el aprendizaje de las asignaturas de lenguas extranjeras (aquí, del español) en la educación secundaria (en Portugal). Para ello, presento dos estudios de campo que he coordinado en el ámbito del proyecto Miriadi, desarrollados por dos profesores en periodo de prácticas pedagógicas en sus clases, con un diseño de investigación-acción, que describe cómo han hecho operativo el concepto en la planificación de unidades didácticas concretas y el potencial que han encontrado al desarrollar las competencias plurilingües e interculturales de sus estudiantes. Los resultados de ambos proyectos demuestran que es posible crear y vivir, con autonomía y creatividad, un conjunto didácticamente coherente de situaciones únicas de enseñanza/aprendizaje de la lengua, cuya contribución al proyecto de educación lingüística de la escuela, traducido aquí en la disciplina de Español Lengua Extranjera se ha evidenciado.

Palabras clave: intercomprensión; currículum; educación secundaria; español lengua extranjera.

Inter-comprehension in secondary education language courses: a study of two Spanish classes in Portugal

Abstract. Research on inter-comprehension in language teaching has highlighted the limited mobility of this concept beyond academic borders or more specifically, within the school. Among other reasons, these limitations are due to the methodological weaknesses of inter-comprehension, especially due to a lack of research by teachers in specific educational contexts from the perspective of curriculum insertion. This article analyses one of these specific contexts which is yet to be researched in detail: the teaching/learning of foreign language courses (here, Spanish) in secondary education (in Portugal). I present two field studies that I have coordinated within the scope of the Miriadi project, developed by two professors during their teaching internship using a research action design, which describes how they implemented the concept in planning concrete teaching units, and the potential that was discovered upon developing the students' multilingual and intercultural skills. Results of both projects reveal that it is possible to create and live, with autonomy and creativity, a didactically coherent group of situations that are unique to language learning/teaching, whose contribution to language education in schools, integrated here within the discipline of Spanish as a Foreign Language, is demonstrated.

Keywords: inter-comprehension; curriculum; secondary education; spanish as a foreign language.

1. Introdução

A intercompreensão (IC) tem vindo a tornar-se um conceito nuclear em Didática de Línguas (DL), em particular no quadro de uma abordagem plurilingue e intercultural da disciplina (Alarcão *et al.*, 2009). Entre os seus indicadores de vitalidade científica, podemos referir a existência de uma comunidade de investigadores consolidada e ativa, organizada em redes internacionais que abrangem vários espaços geográficos, projetos financiados, congressos, publicações, formação contínua e avançada, relatórios, teses e dissertações, referenciais de formação e de avaliação, recursos didáticos, muitos deles de acesso aberto, dirigidos a públicos-alvo diferenciados em termos etários e de níveis de formação (da inicial à contínua, passando pela formação profissional, em contexto de trabalho), entre outros. O apoio de agências internacionais de política linguística é inegável e tem contribuído decisivamente para as dinâmicas (e também para os rumos) do conceito. Contudo, é forçoso constatar que pouco se sabe sobre a circulação da IC fora do espaço académico (nas vertentes de formação, investigação e relação com a sociedade), ou, mais concretamente, sobre a sua presença na escola. Dito de outro modo, é notória a falta de conhecimento sobre a forma como a IC é apropriada pelos professores e reconfigurada em práticas de educação linguística concretas, no âmbito de sistemas educativos específicos que apresentam as suas próprias condições de regulação. Com efeito, e com exceção do ensino superior (onde tem vindo a ser realizado o recenseamento das formações, em particular nos espaços europeu e ibero-americano; ver exemplos recentes, como Degache (2018), Miranda de Paulo (2018), Olmo e Rocha (no prelo) e dos primeiros anos de escolaridade (Andrade, Pinho & Martins, 2011), espaços que podemos considerar, por diferentes razões, de maior autonomia e flexibilidade curricular, são escassos os estudos que se debruçam sobre as práticas de intercompreensão no âmbito da gestão e desenvolvimento curricular das disciplinas escolares, incluindo as de línguas (para uma compilação e análise de alguns destes trabalhos, ver Araújo e Sá & Pinho, 2015; Araújo e Sá & Simões, 2015).

136

Partindo desta constatação, um grupo de trabalho da rede Miriadi¹ dedicado à inserção curricular da IC, que coordenei entre 2012-2015, construiu um percurso de investigação-ação cuja finalidade era compreender as permeabilidades, oportunidades, desafios, mas também resistências e constrangimentos dos contextos e atores educativos, nas suas múltiplas

¹ *MIRIADI – Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l’Intercompréhension A distance*, foi um projeto europeu que decorreu entre 2012 e 2015, coordenado por Sandra Garbarino (Université de Lyon 2, França). Este artigo vem na sequência de um dos lotes de trabalho deste projeto que coordenei, intitulado: *Inserção curricular da Intercompreensão*. Para mais informação sobre o projeto e seus produtos, consultar www.miriadi.net.

regulações, a este conceito reconfigurador de uma abordagem mais humanista, mais implicada, mais holística e plural, em DL (Alarcão & Araújo e Sá, 2010). Assentando numa perspetiva praxeológica (porque orientada para a intervenção), colaborativa (porque juntou investigadores, formadores, professores e alunos em ações conjuntas) e plurilingue e intercultural (os membros da equipa provinham de vários países e continentes e usavam as suas línguas e variedades de línguas) da DL, este percurso encontra-se detalhadamente relatado em publicações em linha (Araújo e Sá, 2014, 2015; Araújo e Sá & Pinho, 2015; Araújo e Sá & Simões, 2015) e dá um panorâmica bastante ampla (em termos de contextos de trabalho, de experiências de inserção curricular, de níveis de educação e formação e de atores envolvidos) da questão em foco. Neste artigo, debruço-me sobre um destes contextos específicos, ainda pouco explorado: a IC no ensino/aprendizagem das disciplinas de línguas estrangeiras (aqui, do Espanhol) no ensino secundário (Portugal), discutindo dois estudos de terreno que coordenei².

2. Intercompreensão: precisão conceptual

Conforme mencionado, a IC é uma noção que tem trilhado o seu percurso em DL nos últimos anos. Vários são os grupos que a desenvolvem, em contextos académicos diferenciados (nomeadamente do ponto da tradição epistemológica, das línguas de trabalho e das configurações geográficas das redes de trabalho), o que, se por um lado contribui para as suas dinâmicas científicas, conferindo-lhe uma espessura conceptual assinalável (para uma síntese, ver estudos incorporados em Ferrão Tavares e Ollivier, 2010), por outro lado, exigem a sua explicitação prévia para fins discursivos.

Num texto recente onde evocam brevemente o percurso da noção, Ollivier, Capucho, e Araújo e Sá (no prelo) referem a sua origem empírica e histórica (relacionada com práticas conversacionais quotidianas de contacto de

² Estes dois estudos foram realizados no âmbito de estágios pedagógicos supervisionados e deram origem aos seguintes dois Relatórios de Mestrado profissional:

- *A integração curricular da intercompreensão numa turma de ELE* (Ana Margarida Borges, Mestrado Ensino do Português no 3.º CEB e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário, 2014). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/14302>
- *Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – uma proposta de integração curricular* (Fernanda Ferreira, Mestrado Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º CEB e no Ensino Secundário, 2014). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/14656>

Uma síntese de ambos os trabalhos, revista pelas autoras e outros membros da equipa Miriadi, pode ser encontrada em Araújo e Sá (2015).

línguas ou de variedades de uma mesma língua) e analisam a sua apropriação pela DL, no âmbito das atuais tendências plurilingues e interculturais que marcam a disciplina. Reconhecendo a plasticidade camaleónica do conceito, mas também o seu potencial heurístico e metodológico, desde logo indiciado pelos dois elementos que compõem o termo (o prefixo “inter” – que evoca um processo que se pode referir quer às línguas, quer às culturas, quer aos sujeitos, e o lexema “compreensão” – que cobre a diversidade de situações de comunicação onde tal processo pode ocorrer), os autores apresentam uma perspetiva da IC como um processo de cooperação dialógica que pressupõe “the active involvement of the speakers in the co-construction of meaning, that is, their mutual responsibility in the dialogic activity”.

Este texto, complementado por outro dos mesmos autores (Capucho, Olliver & Araújo e Sá, no prelo), interessa-nos aqui particularmente, entre muitos outros que poderiam ser evocados com a mesma finalidade definitiva, porque, ao ser elaborado no âmbito do projeto EVAL-IC³, tem como objetivo essencial sistematizar as competências de IC identificadas na investigação, como passo prévio para a elaboração de um referencial de avaliação que possa vir complementar outros já disponíveis (em particular o REFIC – *Referencial de competências de comunicação plurilingue em intercompreensão*, De Carlo, 2015⁴). Ora a elaboração deste referencial é fundamental para potenciar a presença da IC em contextos educativos fortemente regulados, precisamente porque contribui para uma fragilidade que tem vindo a ser indicada com insistência ao conceito e que trava o seu percurso em ambientes profissionais: o défice metodológico. Com efeito, e conforme escreve Escudé (2010, p. 95): “L’IC n’est pas encore organisé en un corpus définitif aux contours clairs, avec une méthodologie prête à l’emploi et intégrable”. Coste (2010) reforça esta constatação, focando a avaliação como uma das vertentes fundamentais do discurso metodológico:

aussi longtemps qu’une innovation didactique ne peut s’accompagner de modalités d’évaluation qui lui soient compatibles et reconnues comme telles, aussi longtemps qu’elle ne trouve pas un nichage adéquat dans les curriculums, elle court le risque d’une marginalisation durable, quand même elle bénéficierait d’un succès d’estime. (Coste, 2010, pp. 195-196).

³ EVAL-IC - *Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues* foi um projeto europeu que decorreu entre 2016 e 2019, com coordenação de Christian Ollivier (Université de la Réunion, França). Informação em <http://evalic.eu/>.

⁴ Este Referencial, que se apoia nos descritores propostos pelo QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e pelo CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), foi construído no âmbito do projeto Miriadi. Para uma versão revista, ver De Carlo, M., & Anquetil, M. (no prelo). Le nouveau REFIC – Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension, *EL.LE* 1/2019.

Reconhecendo este défice e pretendendo contribuir para o atenuar, Ollivier, Capucho, e Araújo e Sá (no prelo), no quadro de EVAL-IC, analisam as definições operatórias de IC encontradas em 83 estudos publicados, as quais sintetizam as competências de linguagem que ressaltaram de investigações de terreno com *corpora*. Esta análise integrativa permite-lhes apresentar a seguinte definição:

l'intercompréhension est un mode de communication global qui fait appel à des compétences potentiellement partielles et déséquilibrées dans diverses langues ainsi qu'à des compétences spécifiques additionnelles (métalinguistiques, cognitives, stratégiques, entre autres) et à des dispositions envers la communication, et les associe pour assurer la communication entre individus locuteurs de langues différentes n'ayant pas forcément appris la langue des autres. (Ollivier, Capucho, e Araújo e Sá, no prelo)

É nesta definição alargada mas bastante concisa, decorrente de investigação recente e diversificada na área e que aponta para pistas de exploração didática concreta do conceito, já que identifica componentes da IC que podem ser objeto de trabalho em sala de aula (competências transversais e específicas e disposições), que nos baseamos neste estudo, focalizado sobre uma disciplina de língua estrangeira (LE) no sistema escolar português.

3. Desenho da investigação-ação

O estudo assenta em dois projetos de investigação-ação realizados no contexto de dois estágios pedagógicos que orientei e que se inseriram nos princípios e finalidades do grupo de trabalho em inserção curricular da IC de Miriadi (ver notas 1 e 2). Os projetos foram conduzidos pelos professores estagiários⁵, com a supervisão direta, para além do responsável científico da universidade, do professor titular da turma, em duas classes de espanhol língua estrangeira (ELE) com características diferenciadas mas com alunos da mesma faixa etária (10.º ano de escolaridade), às quais foi proposto um plano de intervenção didática desenhado de acordo com os princípios didactológicos que a seguir se sistematizam, comuns a ambos os casos.

⁵ Importa referir que ambos estes professores estagiários (de Espanhol Língua Estrangeira) já eram profissionalizados noutras disciplinas de línguas e possuíam alguma experiência profissional. O facto de estarem a realizar uma nova profissionalização relaciona-se, fundamentalmente, com a vontade de alargar as suas condições de empregabilidade, face às dificuldades de emprego dos professores de línguas em Portugal.

Com a duração de cerca de três meses, correspondente ao 2.º período letivo, os projetos compunham-se de um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem específicas para cada turma, estruturadas em torno da sua participação numa sessão de formação na plataforma Galanet intitulada *Poliglotta? No, plurilingue!*.⁶ Em traços gerais, trata-se de uma formação em ambiente colaborativo, plurilingue e intercultural, com uma duração média de 10-12 semanas, durante a qual grupos de alunos, de diferentes países e línguas (neste caso, românicas), desenvolvem um projeto por eles definido, recorrendo a um conjunto de espaços e funcionalidades (tais como fórum de discussão, chats, salas de reuniões, perfis individuais e de grupo, etc.). As sessões organizam-se em quatro fases⁷:

- quebrar o gelo e escolha do tema (definição do perfil pessoal e da turma e proposta e seleção de temas de trabalho);
- turbilhão de ideias (a propósito do tema escolhido, definindo tópicos e grupos de trabalho necessariamente plurilingues para os desenvolver);
- recolha de documentos e debate (a fase mais longa e onde o trabalho didático em IC se intensifica em torno dos documentos depositados pelos grupos);
- dossier de imprensa (síntese escrita final do projeto).

140

O contrato de comunicação é o seguinte: os participantes trabalham e exprimem-se na(s) sua(s) língua(s) materna(s) ou noutra(s) de escolha e procuram compreender as línguas dos outros, evitando adotar uma língua franca. Este contrato pretende promover uma interação em que todas as línguas presentes têm, potencialmente, idêntica possibilidade de serem utilizadas como línguas de comunicação. No caso das nossas duas turmas, os professores solicitaram que a participação fosse, maioritariamente, realizada em espanhol, como forma de intensificar as oportunidades de uso autêntico da língua de aprendizagem.

A sessão em foco decorreu entre fevereiro e abril de 2014, tendo-se registado na plataforma 11 turmas (169 alunos e 16 tutores): quatro de Portugal (49 alunos); quatro de Itália (79 alunos); uma de Espanha (7 alunos) e duas de França (34 alunos) (ver tabela 1).

⁶ De referir que esta foi a última formação Galanet. Por razões tecnológicas, esta plataforma já não se encontra ativa, decorrendo atualmente as sessões de formação em IC na plataforma Miriadi (www.miriadi.net).

⁷ Para uma apresentação detalhada da plataforma e da formação, ver Andrade, Araújo e Sá, López Alonso, Melo, e Séré (2005).

Tabela 1. Equipas participantes da sessão

Equipas	Países	Número de alunos
Falcone – Gli Intercomprensivi	Itália	25
Os fogacinhas	Portugal	12
Falcone-Furetti	Itália	21
Soure	Portugal	9
Osservatori	Itália	2
Falcone-Arlecchino	Itália	31
Soure Español	Portugal	8
Auray- lycée BFranklin	França	18
Bellvitge-Hospitalet	Espanha	7
Boisfleury	França	16
Tugas à Beira-Ria	Portugal	20
Total		169

Fonte: Sessão *Poliglotta? No, plurilingue!*

As duas turmas aqui em foco designaram-se como “Tugas à Beira-Ria” (caso 1) e “Soure” (caso 2).

Do ponto de vista metodológico, ambos os projetos adotaram uma perspetiva de investigação-ação, dando-se como finalidade “compreender para intervir” e, simultaneamente, “intervir para compreender” (Alarcão, 2010, p. 70; Blanchet, 2011). Dito de outro modo, pretendia-se identificar, do ponto de vista dos sujeitos implicados (professores e alunos), as possibilidades de uma abordagem didática do ELE inspirada na IC. Concretamente, a questão à qual se procurava dar resposta era a seguinte: de que forma a integração da IC nas aulas de ELE contribui para o desenvolvimento das finalidades e dos objetivos das disciplinas-alvo? Que potencialidades? Que limites? Que constrangimentos?

Para este efeito, foram recolhidos dados naturalistas, constituídos fundamentalmente por: registos dos professores nos seus diários de bordo; gravações das atividades e transcrição de excertos considerados significativos; artefactos produzidos pelos alunos (como respostas a fichas de trabalhos); impressões da participação na plataforma; respostas a questionários. Estes dados foram analisados recorrendo a dispositivos categoriais construídos com base no REFIC (De Carlo, 2015; ver nota 4), o qual propõe cinco dimensões de análise, as duas primeiras de ordem processual e as três outras de ordem comunicativa, referentes a atividades de linguagem específicas, a saber:

- *o sujeito plurilingue e a aprendizagem*, dimensão relativa ao repertório linguístico-cultural do aluno, assim como às suas estratégias metacognitivas relativas à gestão, organização e avaliação da aprendizagem;

- *as línguas e as culturas*, englobando os conhecimentos reflexivos sobre elas, numa perspetiva plurilingue e intercultural;
- *compreensão escrita*;
- *compreensão oral e audiovisual*;
- *interação plurilingue*.

Para cada uma das dimensões consideradas, o REFIC identifica, descreve e exemplifica descritores específicos. Contudo, assumindo uma abordagem qualitativa da investigação que procura compreender os fenómenos em estudo na perspetiva dos sujeitos atores sociais (ver acima), nos nossos dois estudos, estes descritores (tomados enquanto categorias e sub-categorias de análise) foram também definidos a partir de um procedimento “*emic*” (Goetz & Lecompte, 1984), isto é, com base numa leitura flutuante e interpretativa da informação disponível. Por outras palavras, adotou-se um procedimento metodológico inspirado no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), no qual o investigador identifica, articula e interpreta sinais, pistas, indexando-os depois a um quadro geral de referência (aqui, o REFIC), de modo a construir conhecimento específico relativamente aos factos em análise, considerados sempre de um modo singular e situado. Ambos os estudos assumem pois, enquanto características nucleares do seu quadro epistemológico, um carácter heurístico e exploratório, próprios de uma perspetiva de investigação “contextualizada e contextualizante” em DL que privilegia a compreensão aprofundada dos fenómenos à sua generalização e transferência (Blanchet & Chardenet, 2011).

142

Definidas assim as linhas gerais do desenho de ambas as intervenções, apresenta-se detalhadamente, nas seções seguintes, cada uma delas.

3.1 Caso 1 – A IC numa turma de iniciação de Espanhol, área de Humanidades

Esta intervenção decorreu com uma turma de ELE de Iniciação, 10.º ano (que se designou na plataforma Galanet como “Tugas à Beira-mar”), tendo ocupado um total de cinco aulas (mais trabalho autónomo na plataforma Galanet, fora da aula) de duração variável (três aulas de 90 minutos e duas de 135 minutos) (ver Tabela 2).

Os objetivos educativos enunciados pelo professor que a implementou foram os seguintes:

- desenvolver a abertura à diversidade linguística e cultural e adquirir conhecimentos sobre ela;

- desenvolver estratégias de acesso ao sentido em enunciados escritos produzidos em línguas românicas (LR);
- tomar consciência da diversidade cultural e linguística em Espanha;
- explorar particularidades linguísticas do espanhol em contraste com outras LR;
- tomar consciência das diferenças linguísticas entre textos produzidos por falantes com diferentes níveis de proficiência em espanhol (nativos e não nativos);
- desenvolver competências de interprodução, isto é, de se exprimir para interlocutores que não dominam (ou dominam pouco) a sua língua;
- desenvolver a autonomia, a autoestima e a confiança em si próprio e nas suas competências verbais e de aprendizagem de línguas;
- desenvolver a autonomia através da interação com outros estudantes.

De acordo com a finalidade geral do estudo (ver acima), estes objetivos foram definidos em estreita articulação com os documentos reguladores deste contexto educativo preciso, a saber: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), nível A1; programa oficial⁸. De notar que este programa enfatiza uma abordagem diferenciadora e flexível das aprendizagens, que corresponda às necessidades e interesses dos alunos (Sonsoles, 2001, p. 5).

A turma era composta por alunos de Humanidades (Curso Geral de Línguas e Literaturas), com idade média de 15 anos. De acordo com a descrição disponibilizada aos professores pelo diretor da turma, a grande maioria dos alunos situava-se em ambientes da classe média e revelava hábitos de estudo, grande motivação para a escola e as aprendizagens e vontade de ingressar no ensino superior.

A tabela seguinte sintetiza as atividades realizadas durante a intervenção, distribuindo-as no tempo e relacionando-as com os recursos utilizados (de notar que vários destes recursos foram produzidos por alunos de outros grupos participantes nesta sessão Galanet).

⁸ O programa adotado nesta turma é o seguinte:
Sonsoles, F. (2001). *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Tabela 2: Planificação das sessões

Sessões	Atividades	Recursos (incluindo produzidos pelos alunos participantes)
1ª Sessão (135 min.) 18/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto ¿Poliglota? No, ¡plurilingüe! - Descoberta da plataforma Galanet - Leitura do perfil de uma equipa italiana - Redação coletiva do perfil da equipa - Reconhecimento de perfis de alunos apresentados na plataforma - Redação do perfil individual de cada aluno 	<p>Plataforma Galanet</p> <p>Perfil de uma equipa italiana</p> <p>Perfil da equipa “Tugas à Beira-Ria”</p> <p>Perfis individuais</p>
2ª Sessão (90 min.) 06/03/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral por cada aluno do colega galanetiano mais interessante - Leitura e interpretação das mensagens escritas no passado no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” - Identificação da autoria das mensagens em espanhol (falante nativo de espanhol/aprendente de espanhol) - Correção dos erros de espanhol deste fórum 	<p>Transcrições das apresentações orais de “O galanetiano mais interessante para mim”</p> <p>Mensagens do fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”</p>
3ª Sessão (135 min.) 11/03/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre os relatos das experiências no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?” - Realização de exercícios de consolidação do contraste entre o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido” - Redação de um texto: “Viagem mais bela” 	<p>Relatos escritos dos alunos, sobre as viagens mais belas, postados no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”</p>
4ª Sessão (90 min.) 20/03/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de um PowerPoint sobre Barcelona (depositado pela turma de Barcelona) - Exposição partilhada “Y para ti, ¿qué aspectos son más importantes/determinan la calidad de una ciudad?” - Realização da ficha Poliglota?, No, ¡plurilingüe!: - leitura de um texto em espanhol e em catalão - tradução de um parágrafo em catalão para espanhol - revisão das línguas cooficiais de Espanha - realização de exercícios de exploração lexical - audição de uma música em catalão 	<p>PowerPoint De paseo por la ciudad</p> <p>Ficha Poliglota?, No, ¡plurilingüe!</p>

Sessões	Atividades	Recursos (incluindo produzidos pelos alunos participantes)
5ª Sessão (90 min.) 05/05/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega a cada aluno do texto do estudante por cada um selecionado (apresentado oralmente à turma na aula de 06/03/2014) - Preenchimento de tabela: as atividades de ócio do meu galateniano preferido (na língua original do texto e em espanhol) - Leitura das expressões de frequência presentes no manual; Redação individual de algumas frases para aplicação, em contexto, dessas expressões - Visionamento do vídeo “Buen uso del tiempo de ocio” (https://bit.ly/1w11SHz) - Debate 	<p>Textos com os perfis dos galatenianos selecionados pelos alunos</p> <p>Resolução da ficha ¿Cómo se divierten los galanetianos?</p>

Fonte: adaptado de Borges (2014, pp. 64-65).

Conforme acima referido, ao longo da intervenção, foram recolhidos vários dados com o objetivo de avaliar a sua pertinência pedagógica, face aos objetivos definidos. Neste caso concreto, a professora: gravou em áudio todas as sessões e transcreveu, posteriormente, os excertos mais significativos; recolheu os artefatos orais e escritos produzidos pelos alunos; tomou notas no seu diário de formação; aplicou um questionário final. A tabela seguinte apresenta a estrutura e objetivos desse instrumento.

145

Tabela 3: Estrutura e objetivos do questionário final

Blocos Temáticos	Objetivos
Perfil linguístico do aluno	Identificar concepções dos alunos em relação às competências parciais do seu perfil linguístico.
Intercompreensão	<p>Identificar representações dos alunos a propósito dos conhecimentos que dizem ter adquirido sobre as LR.</p> <p>Identificar estratégias que, na perspetiva dos alunos, foram levadas a cabo para compreender as diversas LR.</p> <p>Identificar os conhecimentos linguísticos prévios que, na perspetiva dos alunos, foram mobilizados para a compreensão das LR.</p> <p>Caracterizar a consciência de aprendizagem dos alunos relativa a algumas particularidades da língua espanhola em relação às LR.</p>

Blocos Temáticos	Objetivos
Galanet	<p>Recolher as avaliações dos alunos em relação ao trabalho efetuado em Galanet.</p> <p>Verificar a autoavaliação dos alunos a propósito da sua participação na sessão Galanet.</p> <p>Conferir e analisar os contactos entre os alunos e os restantes participantes na sessão Galanet.</p> <p>Descrever as representações dos alunos em relação à atenção concedida às tarefas de expressão escrita potenciadas pela participação na sessão Galanet.</p>
Espanhol	<p>Identificar as perceções dos alunos sobre as suas dificuldades em se exprimir em espanhol na plataforma Galanet.</p> <p>Identificar conceções dos alunos sobre o interesse da prática da IC para a aprendizagem do espanhol.</p>

Fonte: adaptado de Borges, 2014, pp. 66-67.

Estes dados foram sujeitos a análise de conteúdo triangulada, de acordo com o procedimento definido acima, tendo-se construído o sistema categorial apresentado na tabela 4.

Tabela 4: Dispositivo de análise dos dados

Dimensões	Categorias	Subcategorias
O sujeito plurilingue e a aprendizagem	C1. Conhecimento do perfil linguístico do aluno	1.1. Desenho do repertório linguístico dos alunos (com competências parciais)
	C2. Implicação na comunicação plural	2.1. Curiosidade/interesse por pessoas “estranheiras” 2.2. Abertura à diversidade de línguas minoritárias 2.3. Disponibilidade para se implicar na comunicação plural 2.4. Sensibilidade à diversidade de usos da língua em função dos seus locutores
As línguas e as culturas	C3. Conhecimentos sobre as línguas e o plurilinguismo	3.1. Aquisição de conhecimentos sobre a diversidade linguística (multilinguismo)
	C4. Conhecimentos sobre famílias de línguas	4.1. Aquisição de conhecimentos sobre as LR 4.2. Conhecimento de similitudes interlinguísticas (correspondências lexicais entre LR) 4.3. Conhecimento de particularidades interlinguísticas das LR em presença (particularidades consonânticas)
	C5. Conhecimento de referências culturais	5.1. Disposição de referências culturais suscetíveis de estruturar o conhecimento implícito e explícito do mundo (conhecimento de lugares e de atividades de ócio/hábitos quotidianos)
Receção/Produção plurilingue	C6. Estratégias de compreensão e de produção escrita	6.1. Saber utilizar o que sabe numa língua para compreender uma outra língua ou produzir numa outra língua

Fonte: adaptado de Borges, 2014, pp. 71-73.

Apresentamos de seguida uma sistematização dos resultados obtidos, organizada de acordo com as dimensões estruturadoras da análise (esta sistematização apoia-se em Borges, 2014, cap. III, onde se poderá encontrar grande detalhe). De notar que nesta sistematização se cruzam olhares diferenciados sobre os fenómenos em foco, nomeadamente os olhares da professora (tal como expressos nas suas notas de campo) e os dos alunos (trazidos pelas suas vozes na plataforma ou pelas respostas às atividades realizadas na aula).

3.1.1 O sujeito plurilingue e a aprendizagem

Saber estabelecer o seu perfil linguístico é um primeiro aspeto fundamental para a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da intervenção, na medida em que tal é revelador da sua consciência linguística. Conforme escreve De Carlo (2015), trata-se

d'amener le sujet à prendre conscience que des connaissances même partielles, fragmentaires (...) à des niveaux de compétence hétérogènes constituent un capital culturel et linguistique non négligeable. A partir de cette réflexion l'apprenant pourra par la suite regarder autour de lui pour découvrir et apprécier les ressources de son environnement, mettre en relation ses connaissances, convictions, croyances avec celles d'autres sujets et éventuellement se rendre compte du poids de ces facteurs dans la communication en contexte multilingue. (2015, p. 16).

147

Ora, a comparação dos perfis dos alunos registados na plataforma no início da sessão (em fevereiro) com as respostas que dão no questionário final (em abril) permite verificar, por um lado, uma assinalável expansão do perfil inicial, com a inclusão de línguas não mencionadas (o italiano e o catalão, com as quais contactaram durante a sessão Galanet), e, por outro, uma alteração das suas crenças iniciais em relação às suas competências linguísticas. Por outras palavras, no final da formação, os alunos mostram-se muito mais confiantes naquilo que são capazes de fazer com as línguas dos seus repertórios (e dos repertórios dos outros, numa perspetiva de co construção da comunicação plurilingue) e isto quer no que diz respeito à compreensão, quer à expressão (escrita e oral).

De igual modo, os alunos mostram compreender que as competências linguísticas podem ser desequilibradas, parciais, heterogéneas, reconfiguráveis na singularidade de cada encontro plurilingue, referindo, por exemplo, que compreendem agora bem o italiano mas continuam incapazes de o falar:

Sessão em aula do dia 20/03/2014 ⁹

P.: *¿vosotros en Galanet habéis leído mensajes en qué lenguas, además del español?*

A1: *italiano*

A7: *português*

P.: *¿y?*

A13: *francês*

P.: *¿habéis entendido algunos mensajes? Por ejemplo, ¿en italiano?*

Todos: *sí, muchos.*

P.: *¿y ya alguna vez habíais aprendido italiano o sabéis hablar italiano?*

Todos: *¡no!*

(Borges, 2014, p. 81)

Por outro lado, os alunos revelam ter desenvolvido bastante as suas competências em espanhol, em especial no que diz respeito à expressão escrita, LR que afirmam ser aquela que melhor dominam. Assim, conforme escreve a professora no final da unidade didática, os alunos realizaram um “percurso heurístico” que lhes desenvolveu “a autoconfiança imprescindível a qualquer indivíduo numa situação de contacto de línguas” (Borges, 2014, p. 80).

148

A implicação na comunicação plural, outra vertente de análise da dimensão “o sujeito plurilingue e a aprendizagem”, pode igualmente ser observada a partir de vários indicadores. Um primeiro aspeto refere-se à *curiosidade e ao interesse pelo Outro*, locutor de uma outra LR mais ou menos sentida como próxima e fácil, mais ou menos familiar, que a turma revela relativamente aos seus colegas das outras equipas. De acordo com o diário de bordo da professora, as primeiras evidências desta curiosidade, já notada noutras sessões de IC desta natureza (Araújo e Sá, De Carlo, & Melo-Pfeifer, 2010; Araújo e Sá & Espinha, 2018), manifestam-se logo na atividade “apresentação oral à turma do galateniano mais interessante” (ver tabela 2, sessão 1), aquando do primeiro contacto dos alunos com os seus companheiros de viagem, contacto este ao qual reagiram com “euforia e excitação” (cf. Diário de bordo, Borges, 2014, anexo 4). Estes sentimentos foram provocados, em especial, pelo visionamento de fotos dos perfis individuais, pelo plurilinguismo da plataforma e pelas expectativas criadas relativamente ao trabalho de projeto que se seguiria. Interessante notar, como sinal de interesse por um outro diverso que se quer conhecer melhor, que nenhum dos alunos da turma selecionou para apresentação um galateniano da sua própria nacionalidade, muito embora na sessão tivessem participado três turmas de outras escolas em Portugal (ver tabela 1). Com efeito, a grande maioria optou pelos colegas

⁹ Todos os exemplos são aqui reproduzidos na sua forma original, tal como devolvidos nos relatórios-fonte (Borges, 2014; Ferreira, 2014).

italianos, aqueles que publicaram textos em línguas consideradas menos conhecidas (línguas estas, aliás, nem sequer referidas nos perfis individuais, ver acima).

Um aspeto curioso a notar é o facto de os alunos terem incluído, nas suas apresentações orais, informações sobre os colegas que não constavam nos perfis por eles depositados; tal indicia que recolheram estas informações ou através de contactos diretos e espontâneos fora da plataforma, ou da leitura de outras mensagens depositadas nos fóruns, comportamentos estes que revelam o seu forte grau de implicação nestas trocas plurilingues e a sua disponibilidade para elas. Corroborando esta interpretação, quando inquiridos no questionário final a este respeito, uma percentagem significativa dos estudantes (66%) afirma ter-se implicado nesta comunicação plurilingue, apontando como razões fundamentais interesses comuns (música, televisão, atividades várias de tempos livres) e curiosidade intercultural.

Ainda nesta mesma linha, importa realçar a forte implicação dos alunos na redação dos textos que postaram na plataforma. Trata-se globalmente de textos escritos de elevada qualidade para alunos de iniciação (A1), bastante detalhados no conteúdo, nos quais não apenas procuram revelar-se aos colegas, seus companheiros de projeto, mas ainda fazê-lo com correção, procurando dar de si uma boa imagem enquanto aprendentes de línguas e locutores de espanhol. O texto seguinte exemplifica esta implicação na produção escrita:

¡Hola a todos! Yo soy portuguesa y me gusta mucho viajar por mi país. Aunque pequeño, Portugal tiene sitios muy bonitos, desde el Norte al Sur. Ya he visitado muchas ciudades portuguesas, pero las ciudades con historia me encantan porque a mí me gusta mucho imaginar cómo sería vivir otrora. Visito las grandes ciudades, pero el interior para mí es mucho más bonito. Mi viaje favorito fue a Manta Rota, Tavira, Algarve porque estuve en una casa muy cerca de la 87 playa y el agua de la playa era muy tranquila y limpia. También me gustó mucho ir a Marvão, Guimarães, Viseu, Porto y Lisboa. Mi viaje de sueño es a Madrid porque tengo una admiración por la capital y por los españoles, en especial, por Maxi Iglesias; pero también me gustaría ir a Puerto Rico, pues me encanta América Latina por la Salsa, la Bachata y el Reggaeton.
¡Adiós! ¡Visita Portugal!
 (Borges, 2014, p. 86-87)

Inquiridos no questionário final sobre a atenção concedida a estas tarefas, todos os alunos declararam ter investido bastante na formulação, reformulação, verificação e tradução dos seus artefactos escritos.

Uma nota final para referir a abertura às línguas minoritárias proporcionada por esta participação, manifestada em especial nos momentos em que se falou sobre as línguas cooficiais de Espanha (ver tabela 2, sessão 4), momentos estes motivados pela participação de uma turma de Barcelona e pela audição (seguida de tradução) de músicas em catalão divulgadas por esta turma.

Sessão em aula do dia 20/03/2014

P.: *entonces tenemos ahí un texto con mensajes de un chico de Barcelona. Vamos a leer con atención los dos primeros párrafos en silencio y luego vamos a discutir sobre el contenido. ¿Vale?*

[silencio]

58'36 *[ouvem-se sorrisos e vários ruídos de fundo]*

P.: *Lia está riéndose... ¿qué pasa?*

A1: isto é catalão!

P.: *¿conocéis?*

Alunos: *mais ou menos...*

A1: é giro, stôra!

(Borges, 2014, p. 83, sublinhado da autora)

150

Este interesse, que se manteve ao longo da sessão e envolveu outras línguas (como o basco), motivou ainda, da parte de alguns alunos, o desejo de aprender catalão:

A4: *ó stôra, nós vimos no Galanet a versão catalã da música “mi barba tiene tres pelos”. Como é que se lê “La meva barba té 3 pèls?” Onde é que podíamos aprender catalão?* (Borges, 2014, p. 84).

3.1.2 As línguas e as culturas

Ao longo da experiência de formação, vários foram os conhecimentos sobre as línguas e culturas desenvolvidos pelos alunos, tal como eles próprios reconheceram, quer no questionário final, quer durante as aulas, destacando-se aqueles referentes à diversidade linguística, às famílias de línguas (com enfoque nas românicas) e ao plurilinguismo.

No âmbito dos objetivos desta intervenção educativa, importa salientar em especial a aquisição de conhecimentos específicos sobre factos linguísticos e modos de funcionamento das línguas, com incidência no espanhol, reveladores de uma consciência metalinguística em construção, fortemente potenciada pelas atividades propostas, tais como: similitudes/diferenças interlinguísticas (correspondências lexicais e sintáticas entre LR,

por exemplo) e particularidades interlinguísticas (exemplo: consonânticas, da língua espanhola). Abaixo ilustra-se uma interação em sala de aula reveladora deste conhecimento:

Sessão em aula do dia 11/03/2014

[após os exercícios de revisão/consolidação do contraste entre o pretérito perfecto/indefinido e a leitura de algumas mensagens escritas no fórum “Quel a été votre plus beau voyage?”]

P: *seguimos a ver otros mensajes. Este está en francés. Como veis, la construcción del pasado sigue la misma construcción del pretérito perfecto en español. ¿Cómo es?*

A1: *aquí tiene un verbo auxiliar, avoir, y un participio... “Mon plus beau voyage a été a Londres il y a trois ans”*

P: *¿y cómo es el pretérito perfecto en español?*

A1: *com o verbo auxiliar haber mais o participio do verbo principal*

P: *¿un ejemplo en español?*

A1: *él ha comido una manzana*

A9: *ó stôra, aqui, em italiano, a construção também é a mesma... Però ho veramente visto « l'altra metà del mondo » : squali, mante, trigoni, barracuda...testuggini marine...e tanti coralli stupendi!*

P: *sí, podemos ver... ¡lo mismo! ¿y cómo podríamos traducir el italiano “ho veramente visto” al español?*

A9: *¿he verdaderamente visto?*

P: *¡Muy bien!*

(Borges, 2014, pp. 94-95)

Nestas atividades de comparação interlinguística ganha destaque um enfoque sobre a língua espanhola, disciplina curricular em cujas aulas foram realizadas. Aliás, em vários momentos, o professor propõe a identificação de particularidades do espanhol, a vários níveis do funcionamento linguístico, mostrando-se os alunos capazes de responder e de explorar diferenças e semelhanças entre as línguas em presença.

Os conhecimentos adquiridos são também referentes a aspetos culturais, permitindo aos alunos partilhar e discutir com outros jovens a frequência de lugares, atividades de tempos-livres e hábitos quotidianos, entre outros.

3.1.3 Receção/produção plurilingue

No que diz agora respeito às atividades de linguagem, aquelas que foram propostas pela professora impeliram os alunos a mobilizar os seus recursos verbais, tal como, a utilizar o que sabem numa língua para

compreender uma outra ou produzir numa outra. Por exemplo, na atividade “construção do perfil galanetano mais interessante”, os alunos tiveram que mobilizar conhecimentos não apenas nas línguas em que se encontravam escritos os perfis selecionados (italiano, francês, espanhol, catalão), mas ainda em espanhol, língua de aprendizagem (para apresentação oral à turma). De igual modo, as atividades de tradução (por exemplo, de catalão para espanhol) e de preenchimento de tabelas-síntese sobre as atividades de ócio dos galaneteanos (ver tabela 2), favoreceram a mobilização de estratégias de compreensão e de expressão escrita, tais como: observar/analisar as formas e os funcionamentos linguísticos; identificar as línguas através de expressões/palavras conhecidas; reconhecer a proximidade lexical. Também nas respostas aos questionários, os alunos referem estratégias de acesso ao sentido como: identificação de ideias-chave; leitura frase a frase; leitura global; atenção ao contexto; procura de semelhanças lexicais. O professor, nas suas notas de campo, identifica como estratégia preponderante “a reconstrução do significado a partir do reconhecimento das palavras até chegar a frases ou parágrafos” (Borges, 2014, p. 105).

152

Relevante é assinalar que os alunos, ainda nas respostas ao questionário, revelaram a consciência de terem transferido conhecimentos específicos de umas línguas para as outras neste processo de acesso ao significado, revelando plena consciência do valor dos seus conhecimentos nas línguas espanhola e portuguesa para compreenderem textos em italiano, catalão ou francês.

Em síntese, a avaliação desta experiência pedagógica parece apontar para o contributo que uma abordagem da IC em contexto escolar, no seio das disciplinas linguísticas, pode dar para o projeto de ensino-aprendizagem do ELE, permitindo pensar o currículo desta disciplina numa perspetiva simultaneamente mais individualizada (adaptada a cada aluno e a cada grupo), mais partilhada e implicada (envolvendo professor e alunos em interações mais significativas, construídas em torno dos seus interesses e motivações) e mais holística e integrada (incitando a “une culture de curriculum commune à travers toutes les langues” (Egli Cuenat, 2009, p. 3). Uma perspetiva, em suma, favorecedora do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos aprendentes, nas suas múltiplas componentes, tal como preconizado nos documentos reguladores destas práticas profissionais.

3.2 Caso 2 – A IC numa turma de continuação de Espanhol, percurso profissional

O segundo estudo foi realizado numa turma de Espanhol, 10.º ano, nível 4, da via profissional (disciplina integrada na Componente de Formação Sociocultural), de uma escola secundária da região de Coimbra.

De acordo com informação constante no dossier da turma, esta era composta por 8 alunos (6 do género masculino e 2 do género feminino, sendo 4 do Curso Técnico de Manutenção Industrial Eletromecânica e os restantes do Curso de Técnico de Multimédia), com idades entre os 15 e 18 anos, provenientes de um extrato social e económico baixo, que apresentavam um percurso escolar com situações de abandono e de retenção e manifestavam baixas expectativas relativamente ao seu futuro académico. Embora o nível esperado fosse B1, o nível atribuído através do teste diagnóstico foi A2. Na sua biografia linguística inicial, cuja elaboração foi proposta pela professora estagiária, os alunos revelaram poucos contactos com as línguas e pouca motivação para as aprender e usar.

Esta disciplina, inserida, conforme referido, num percurso profissional, rege-se por um programa¹⁰ que define módulos de formação e privilegia uma metodologia orientada para a ação, tendo em vista a realização de tarefas significativas que levem o aluno a utilizar a língua-alvo em situações autênticas e a desenvolver a sua competência comunicativa, nas suas várias vertentes, aceitando competências parciais, únicas a cada indivíduo e situadas no tempo e no espaço. Refere, também, que o professor deve privilegiar a reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre o português e o espanhol e fomentar o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o aluno a superar as suas dificuldades (Ministério da Educação, 2006). Esta intervenção, considerada relevante face a estas orientações curriculares estruturantes, foi integrada no Módulo 3, “Juventude e Cidadania – cidadãos europeus”, tendo ocupado sete sessões de 90 minutos e uma de 45 minutos, conforme se esquematiza na tabela 5.

¹⁰ Ministério da Educação - Direção-Geral de Orientação Vocacional (2006). *Programa Componente de Formação Sociocultural Disciplina de Espanhol*. Recuperado de <https://bit.ly/34bgbAP>.

Tabela 5: Planificação global das sessões

Sessões	Atividades	Objetivos específicos
1. ^a Sessão (90min.) 10/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Comentário de um cartoon sobre o trabalho precário dos jovens em Espanha. - Leitura e compreensão de um texto sobre os direitos dos jovens (espanhóis) enquanto cidadãos europeus. - Webquest sobre a UE: países, política linguística, direitos fundamentais dos cidadãos, programas para estudantes. - Introdução da sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”: viagem pela plataforma e elaboração do perfil de equipa. - Jogo interativo “¡Vamos a explorar Europa!”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a opinião sobre o tema do desemprego e trabalho precário entre os jovens. - Contrastar a situação laboral dos jovens espanhóis com os portugueses. - Refletir sobre os seus direitos enquanto jovens cidadãos europeus. - Desenvolver a consciência da importância da EU como garante dos direitos dos cidadãos europeus. - Conhecer a plataforma Galanet. - Envolver-se no projeto através do contacto com as equipas participantes e a elaboração do perfil de equipa. - Adquirir/Rever conhecimentos históricos, culturais e geográficos sobre os países europeus.
2. ^a Sessão (90 min.) 11/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de dois excertos do filme “Un Franco, 14 Pesetas”. - Resolução de uma ficha de trabalho sobre os excertos. - Reflexão sobre como agir num contexto linguístico e cultural distinto do seu. - Participação na plataforma Galanet: preenchimento do perfil individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar estratégias usadas na interação entre falantes de línguas diferentes que desconhecem a língua dos seus interlocutores. - Reconhecer barreiras linguísticas na comunicação verbal entre falantes de línguas diferentes. - Refletir sobre formas de interagir em situação de contacto entre falantes de línguas e culturas diferentes. - Participar ativamente nas tarefas propostas no âmbito do desenvolvimento de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística.

Sessões	Atividades	Objetivos específicos
3.ª Sessão (90 min.) 17/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de excertos de um fórum e de um chat retirados de sessões anteriores na plataforma Galanet. - Exercício de expressão escrita sobre o grau de familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os tipos de texto e reconhecer as particularidades da comunicação virtual síncrona e assíncrona. - Identificar manifestações interativas da competência plurilingue. - Refletir sobre os perigos dos falsos perfis na Internet. - Produzir um texto escrito sobre a sua familiaridade com a comunicação virtual e as vantagens das interações plurilingues virtuais, superando as dificuldades mediante o recurso a diversas ferramentas
4.ª Sessão (90 min.) 18/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento da reportagem “Un día en la vida de un Erasmus”. - Resolução de uma ficha de trabalho sobre o vídeo. - Leitura e compreensão de excertos de um fórum de uma sessão na plataforma Galanet. - Revisão dos tempos verbais do passado: pretérito indefinido e pretérito imperfecto. - Simulação de uma entrevista a personalidades que dão nome a programas de formação e de estudo da UE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a importância de conhecer as particularidades de hábitos e costumes de países diferentes do nosso. - Refletir sobre as possibilidades de comunicação num contexto no qual se falam línguas diferentes. - Inferir as regras de formação e uso do pretérito imperfecto e do pretérito indefinido. - Utilizar o pretérito imperfecto e o pretérito indefinido em exercícios de prática controlada.
5.ª Sessão (45 min.) 25/02/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Eleição de um dos temas propostos em “Mi equipo”, “Elección del tema”, na sessão Galanet. - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias em IC. - Exercício de expressão escrita para publicar num fórum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas tarefas propostas no âmbito de um projeto comum. - Comunicar com falantes romanófonos utilizando as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. - Desenvolver a consciência metalinguística. - Produzir um texto breve e coerente, aplicando os tempos do passado e superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas.

Sessões	Atividades	Objetivos específicos
6.ª Sessão (90 min.) 10/03/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de um texto sobre como melhorar a expressão escrita. - Revisão de expressões de obrigação/recomendação. - Exercício de expressão escrita - reescrita de textos pessoais publicados nos fóruns da sessão Galanet. - Participação na sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”: eleição de um dos temas propostos nos fóruns da fase 2, “Tormenta de ideias”. - Realização de uma ficha de trabalho sobre estratégias de IC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a sua atitude perante a expressão escrita em ELE. - Inferir regras de formação e uso da expressão de obrigação pessoal e impessoal. - Utilizar as expressões de obrigação revistas em exercícios de prática controlada. - Produzir um texto breve e coerente, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas. - Participar no desenvolvimento de um projeto comum. - Fazer uma leitura seletiva de textos em LR para encontrar informação específica e desenvolver a competência plurilingue.
7.ª Sessão (90min.) 1/04/2014	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto com indicações sobre a realização e avaliação dos trabalhos a integrar o dossiê de imprensa da sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”. - Redação dos trabalhos finais. - Preenchimento do inquérito final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar no desenvolvimento de um projeto comum. - Manejar diferentes fontes de informação. - Fazer uma leitura seletiva de textos/vídeos para encontrar informação específica. - Produzir um trabalho escrito, superando as dificuldades mediante o uso de diversas ferramentas. - Adotar uma perspetiva de (auto) avaliação sobre as suas aprendizagens, indicando ganhos, dificuldades e objetivos atingidos.

Fonte: adaptado de Ferreira, 2014, pp. 55-58.

Os dados recolhidos para a avaliação da intervenção consistiram em: produções dos alunos (fichas de trabalho, produções escritas); interações na plataforma Galanet (perfil da turma, perfis individuais dos alunos, participações nos fóruns e chats); inquéritos (biografia linguística e inquérito final).

A tabela seguinte apresenta a estrutura e objetivos do inquérito final.

Tabela 6: Estrutura e objetivos do questionário final

Blocos Temáticos	Objetivos
I. Autoavaliar a participação na sessão “Poliglotta? No, plurilingue!”	1.1. Identificar as atividades mais/menos apreciadas pelos alunos. 1.2. Verificar a existência de aspetos que condicionassem a participação na sessão. 1.3. Saber o grau de facilidade/dificuldade da resolução das fichas “Primeros pasos en la Intercomprensión”. 1.4. Saber o grau de facilidade/dificuldade na compreensão das línguas usadas na sessão. 1.5. Identificar as estratégias mais/menos utilizadas na compreensão das línguas que não conheciam. 1.6. Identificar mais-valias adquiridas percebidas com a participação no projeto. 1.7. Averiguar a disponibilidade para participar em outra sessão.
II. Averiguar eventuais ganhos percebidos na aprendizagem e desenvolvimento de competências em ELE.	2.1. Identificar possíveis objetivos do programa atingidos no âmbito da unidade didática “Cidadãos europeus”. 2.2. Identificar as atividades mais/menos apreciadas ao longo da unidade didática “Cidadãos europeus”.

Fonte: Ferreira, 2014, pp. 70-71.

O dispositivo de análise, construído, como o do estudo anterior, na interação entre o esquema genérico organizador proposto pelo REFIC e a leitura indiciária dos dados naturalistas recolhidos, é apresentado na tabela 7.

157

Tabela 7: Dispositivo de análise

Dimensões	Categorias	Subcategorias
O sujeito plurilingue e a aprendizagem	C1 . Conhecer o seu perfil linguístico e o seu ambiente linguístico-cultural C2. Desenvolver atitudes favoráveis à aprendizagem plurilingue (elementos afetivos)	1. 1. Saber estabelecer o seu perfil linguístico 1.2. Conhecer o seu ambiente linguístico-cultural 2. 1 . Abrir-se à diversidade linguística e cultural 2.2. Saber interagir com os outros
As línguas e as culturas	C3. Ter conhecimentos sobre línguas aparentadas	3.1. Saber comparar as línguas para reconhecer as principais semelhanças linguísticas
A compreensão escrita	C4. Mobilizar estratégias de IC	4.1. Apoiar-se em elementos facilmente identificáveis 4.2. Deduzir o significado de palavras a partir de correspondências gráficas e fonológicas
A interação plurilingue	C5. Participar numa interação plurilingue	5.1. Saber inserir-se numa dinâmica discursiva de intercâmbio 5.2. Saber gerir problemas de compreensão na interação

Fonte: Ferreira, 2014, pp. 72-73.

De seguida apresenta-se, nos seus eixos estruturantes, uma síntese dos resultados obtidos, remetendo mais uma vez para o relatório da investigação-ação onde se encontra uma apresentação detalhada (Ferreira, 2014, cap. 3).

3.2.1 O sujeito plurilingue a aprendizagem

A análise da informação inicial recolhida nas biografias linguísticas revela que a generalidade destes alunos não mostra consciência dos seus contactos com as línguas e culturas, referindo um perfil e ambiente linguístico aparentemente extremamente limitado, em particular às línguas de escolarização, as únicas referidas e nas quais os alunos consideram ter alguma competência. Os alunos apresentam ainda, globalmente, expectativas muito baixas quer relativamente às suas competências de compreensão e produção noutras línguas, quer à sua participação antevista na formação Galanet, para a qual não se mostram motivados (*No suelo mucho de participar en chats, depende se tengo tiempo participo se no tengo tiempo no participo* – A5; Ferreira, 2014, p. 78).

Contudo, gradualmente, ao longo da sessão, foi possível detetar mudanças positivas nalguns alunos, desde logo aquando da redação dos perfis linguísticos individuais (onde indicam novas possibilidades de relação com as línguas), e depois no envolvimento em trocas plurilingues espontâneas na plataforma, com algumas misturas linguísticas que revelam a implicação na comunicação. A vontade de aprender línguas (*puedo aprender otras lenguas, abrir mis horizontes en cuestión de lenguas*, - A3; Ferreira, 2014, p. 78) e o desejo de conhecer o Outro, de se dar a conhecer, de partilhar, de fazer coletivo, são com efeito manifestos nestes dados. Exemplos muito significativos desta nova atitude de implicação é o facto de os alunos fazerem propostas ao grupo, tomando a iniciativa de propor temas comuns a desenvolver ao longo da sessão e envolvendo-se ativamente na realização das tarefas, como demonstra o extrato seguinte:

OLÁ!!! Como está a chegar a Páscoa podíamos falar sobre os vários típicos pratos o nosso país, cada um falava dos pratos do seus país relacionados com a pascoa, mas é só uma sugestão. Nada de mais. Obrigado.

(A1 – Fórum *Alla scoperta dei piatti regional*; Ferreira, 2014, p. 81)

De referir contudo, em contraste com a turma anterior, que raramente os alunos recorrem ao ELE para comunicar, apensar de tal lhes ter sido solicitado pelas professoras (ver acima), mostrando relutância em usar esta língua para efeitos de comunicação.

3.2.2 As línguas e as culturas

Ao longo dos 3 meses em que decorreu esta formação, foi possível identificar sinais de que os alunos conseguiram reconhecer semelhanças, diferenças e especificidades nas línguas em presença, ao mesmo tempo em que se apoiaram nos seus repertórios linguístico-comunicativos, no contexto verbal e nas regularidades interlinguísticas (lexicais e sintáticas) detetadas para participar nas atividades propostas. Note-se, por exemplo, esta interação de uma das alunas (D.L) com a professora italiana (CarlaN):

[18:30:17][CarlaN] *Riesci a capire la nostra conversazione in italiano?*
 [18:30:58][D.L] *Consigo entender mais ou menos*
 [18:31:28][CarlaN] *Brava D.! hai notato come l'italiano e il portoghese nello scritto sono vicini?*
 [18:32:24][D.L] *Sim, sao muito parecidos... ambos derivam do latin, nao é?*
 (Excerto do *chat* realizado a 17 de fevereiro; Ferreira, 2014, p. 84)

De igual modo, quando, no final da sessão, são questionados sobre as línguas que consideram mais e menos fáceis de compreender, e embora o espanhol surja como aquela mais referida como língua fácil, os alunos mencionam agora também o catalão e o italiano, línguas estas que estavam completamente ocultas no início da sessão.

159

3.2.3 A compreensão escrita

Nas respostas às fichas de trabalho e ao inquérito final, os alunos referem estratégias que mobilizaram para compreender os enunciados escritos nas línguas da sessão, o que indicia o desenvolvimento da sua competência metacognitiva. Entre elas, o recurso à língua materna e ao espanhol, língua em estudo, são as mais referidas, mas surgem outras, tais como se verifica na tabela seguinte, onde os alunos explicitam e exemplificam as estratégias mobilizadas na compreensão dos perfis depositados pelos colegas na plataforma.

Tabela 8: Estratégias e respetiva exemplificação referidas pelos alunos na compreensão dos perfis do grupo Galanet

Estrategias	Ejemplos
Palabras transparentes	A1- “Agradecer” A2- “Amigos, nature” A5 - “Mi, Amo, inglese, Francese, italiano, vivo, música, tengo, tempo, libro..., vivo” A6 - “Fotografía, amigos, compras” A7- “Francese-Spagnolo-Inglese-Portoghese Musica” A8- “Nature”

Estrategias	Ejemplos
Deducción a partir del contexto	A1- "Meus amics" A3- "Meus amics" A7- "Ma sono nato"
Conocimiento de otras lenguas (indica cuáles)	A1- "Parlo catalá" A3- "Parlo catalá"
Conocimientos culturales, de historia y de geografía	A7- "Visítatelo (español)" A2- "Red Hot Cilli Peppers" A8- "Red Hot Cilli Peppers" A7- "Macklemare"
Extranjerismos	A2- "Rock" A8- "Rock" A5- "Blog, fashion, rock" A7- "Rock; blog; Fashion"

Fonte: Ferreira, 2014, p. 90.

3.2.4 A interação plurilingue

A observação das dinâmicas plurilingues em que participaram estes alunos, síncronas (nos chats) e assíncronas (nos fóruns), tornam visível o seu sentimento de pertença a esta comunidade de comunicação e de aprendizagem da IC. Na verdade, são perceptíveis múltiplas marcas descritas na literatura de prática interacional da IC (tais como a frequência de rituais relacionais, como os rituais de cortesia ou de figuração, expressões de auto-estima, votos de reencontro, smileys, pontuação expressiva, interjeições) (Araújo e Sá, 2013), reveladoras da vontade de construir relações dentro desta comunidade mas, mais ainda, de aprender com ela:

[21:01:54][CarlaN] *Ola D.*

[21:02:53][D.L] *Ola CarlaN :)*

[21:07:50][GiusCo] *Hola D.,que tal? estàs bien?*

[21:09:18][D.L] *Bem, obrigada...e contigo GiuCo?*

[21:09:41][GiusCo] *Estoy bastante bien D.L,Gracias*

(Excerto do *chat* realizado a 6 de março; Ferreira, 2014, pp. 95-96)

Muito obrigado, acho que trabalhamos bem foi uma experiencia muito interessante e quem sabe se um dia não nos vemos por ai :D Mais uma vez obrigado. Resto de um bom trabalho. Beijos e abraços (mensagem no fórum, 22/04/14 13:10; Ferreira, 2014, p. 93)

Este sentimento de pertença, aliás, é comum a alunos de outras equipas desta sessão de formação, tal como evidenciado no estudo de Araújo e Sá e Espinha (2018).

Sintetizando estes resultados, e considerando o conceito didático em que assenta a intervenção pedagógica analisada (a IC enquanto processo de co construção de sentido entre falantes de línguas diferentes, através da mobilização - e conseqüente desenvolvimento - de conhecimentos prévios, competências e disposições), verifica-se que, ao longo das sessões, estes alunos, apesar da sua atitude inicial descomprometida, foram deixando indícios que apontam para o seu crescente envolvimento nas atividades propostas. Em especial, notou-se o desenvolvimento da sua consciência, quer das aprendizagens efetuadas, quer dos recursos mobilizados, bem como da compreensão das potencialidades de um projeto como este para o seu percurso de aprendizagem de línguas em geral e do ELE em particular. A intervenção contribuiu ainda para que os alunos se apercebessem das possibilidades comunicativas entre falantes de línguas aparentemente desconhecidas e desenvolvessem estratégias para as explorar no processo de construção do sentido.

4. Discussão e notas finais

Concluo este texto retomando as questões iniciais que o ditaram, relacionadas com a circulação do conceito de IC em contextos educativos formais ou, por outras palavras, as configurações que ele adquire quando utilizado pelos professores para pensar e agir curricularmente (Roldão, 2006). Esta questão é bastante complexa, quer devido à complexidade da própria noção que lhe subjaz (a de currículo), quer devido à sua abrangência, em múltiplos níveis de ação que se regulam reciprocamente. Por outras palavras, e como claramente colocam Beacco *et al.* (2010, cap. 1), conceber e colocar em prática um currículo plurilingue e intercultural envolve um conjunto de ações que se situam em diferentes níveis do sistema educativo, desde o nível supra (internacional), ao nacional (sistemas educativos e programas), incluindo ainda a escola (nível meso), a turma (micro) e os sujeitos (nano). Neste estudo, procurámos ter em pano de fundo estes vários níveis em interação, mas a centração sobre o professor, a turma, os sujeitos e as suas possibilidades conjuntas, é evidente. Este será pois um elemento a considerar nestas notas finais.

Embora, como referido, a noção de currículo seja de grande complexidade e este artigo não seja, por razões evidentes, um espaço para a discutir, a forma como os professores se apropriaram, nos estudos relatados, da noção de IC, permitiu compreender o currículo como um jogo de significações (Tadeu da Silva, 2006) fortemente contextualizado. Por outras palavras, é evidente a forma diferenciada como cada professor, em interação com a turma, construiu a sua proposta em IC, mostrando que o currículo é

uma “trajetória, viagem, percurso (...) autobiografia, nossa vida” (Tadeu da Silva, 1999), ou seja, é uma construção interpessoal, feita pelos sujeitos através das suas experiências educativas, e que não se esgota nem termina na escolaridade (Beacco *et al.*, 2010). Ressalta assim, nesta apropriação singular, que a IC pode ser um conceito que inspira a inovação, ou uma relação mais plástica, mais experiencial, mais essencial, mais quotidiana, do professor com os alunos, ou mesmo, antes de tudo, do professor consigo próprio. Como escreve uma das professoras, esta experiência

foi uma oportunidade para sabermos quem somos, as razões pelas quais fazemos o que fazemos e consciencializar-nos do lugar que ocupamos na sociedade (Alarcão, 1996), através de uma experiência pedagógica inovadora e de uma nova perspetiva sobre o que é o currículo escolar. Definitivamente, o nosso posicionamento no que respeita ao ensino-aprendizagem de LE mudou. (Ferreira, 2014, p. 108)

De um modo mais concreto, é possível afirmar que ambas as intervenções educativas denotam que a IC pode inspirar práticas de inovação curricular no ensino/aprendizagem do ELE que contrariam as tendências descritas na investigação de compartimentalização e isolamento das línguas e das competências de linguagem, ou, por outras palavras, de culto de um “habitus monolíngue” (Gogolin, 2008) inspirado numa conceção purista, estanque e formalizada da língua e na idealização e neutralização de um perfil de locutor. Esta *doxa escolar* tem freado consideravelmente a implementação das abordagens plurais em DL (Araújo e Sá, 2015), não obstante a estima generalizada de que elas parecem gozar (ver acima, Coste, 2010).

Indo mais longe, são inegáveis as aprendizagens realizadas pelos alunos nestas atividades de linguagem, indiciando o desenvolvimento da sua competência plurilíngue e intercultural. Como afirmam Coste, Moore, e Zarate (2009), a escola é, seguramente, na sua relação com outros, um espaço privilegiado para a construção desta competência, que se entende aqui como própria de uma ética da comunicação humana (Morin, 2002), na medida em que traduz a capacidade e a vontade dos sujeitos de viverem não ao lado uns dos outros, mas uns com os outros, em sociedades onde cada um encontra o seu lugar e tem a sua voz. Ora a IC demonstrou ser um conceito didático que pode auxiliar o professor nesta tarefa, que se define, antes de tudo, como uma missão educativa. De referir ainda, nesta mesma linha, outras capacidades que os alunos mostram desenvolver, também evidenciadas por Alarcão (2015), quando sintetiza as potencialidades de inserção curricular da IC, a partir de uma análise de relatórios de experiências de terreno onde se incluem estas duas: “Besides learning languages and respecting cultures, the learners develop capabilities of working with others, using previous knowledge, interrelating knowledge, developing strategic competencies, using technology, gaining self-confidence” (p. 7).

Para concluir, e não obstante todos os limites e constrangimentos que os professores, nos seus relatórios, identificam nestas intervenções (ver Borges, 2014; Ferreira, 2014), é possível afirmar que nelas houve a possibilidade de criar e viver, com autonomia e criatividade, um conjunto didaticamente coerente de situações singulares de ensino/aprendizagem da língua, cujo contributo para o projeto de educação linguística da escola, traduzido, aqui, nas disciplinas de ELE, ficou evidenciado. Nesta medida, estudos como estes, que assentam nas dinâmicas de contextos específicos, ou nas “micropolíticas curriculares (Andrade, Pinho, & Martins, 2011), podem ser inspiradores de outros, conduzidos em contextos escolares diversificados (outros professores e turmas, outras línguas, outros níveis de aprendizagem, outras escolas, outras regulações (supra)nacionais), que permitam à DL ir construindo, de forma sólida e fundamentada, os seus argumentos relativos à forma como os conceitos que a estruturam se vão transfigurando, ganhando novos e mais significativos matizes, nas mãos daqueles a quem verdadeiramente se dirigem: os educadores.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Lingvarvm Arena*, 1(1), 61-79. Recuperado de <https://bit.ly/2ZDsNNu>
- Alarcão, I. (2015). Prefácio. In M. H. Araújo e Sá & A. S. Pinho (Orgs.), *A Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (5-9). Aveiro: UA Editora.
- Alarcão, I., Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153, 11-24.
- Alarcão, I. & Araújo E Sá, M. H. (2010). *Era uma vez... a Didática de Línguas em Portugal*. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <https://bit.ly/2ZEEXd6>.
- Andrade, A., Pinho, A.S., & Martins, F. (2011). Formar para a intercompreensão: micro políticas curriculares. In A. S. Pinho & A. I. Andrade (Orgs.), *Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto* (57-79). Aveiro: UA Editora.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., López Alonso, C., Melo, S., & Séré, A. (2005). *Plataforma Internet para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas. Manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A *Intercompreensão* em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem internacional. *Lingvarvm Arena*, 4, 79-106. Recuperado de <https://bit.ly/2N17Pee>.
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension: Rapport*. MIRIADI. Recuperado de <https://bit.ly/2UfyRL8>
- Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2015). *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <https://bit.ly/2ztSaad>

- Araújo e Sá, M. H. (2015). Investigadores e professores em intercompreensão: narrativas na primeira pessoa (do plural). In M. H. Araújo e Sá & A. S. Pinho (Orgs.), *A Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação* (37-75). Aveiro: UA Editora
- Araújo e Sá, M. H., De Carlo, M., & Melo-Pfeifer, S. (2010). 'O que diriam sobre os portugueses?????': intercultural curiosity in multilingual chat-rooms. *Language and Intercultural Communication*, 10(4), 277-298.
- Araújo e Sá, M. H., & Espinha, Â. (2018). "Adios... che l'avventura cominci!:)": a construção da imagem de si enquanto motor da relação intercultural. *Investigar em Educação*, 2(7).
- Araújo e Sá, M. H. & Pinho, A.S. (Orgs.) (2015). *A Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora. Recuperado de <https://bit.ly/32klyel>
- Araújo e Sá, M. H. & Simões, A.R. (2015). *Integração curricular da intercompreensão: possibilidades, constrangimentos, recomendações*. Miriadi. Recuperado de <https://bit.ly/2MNS8SX>
- Beacco J. C., Cavalli, M., Coste, D., Egli-Cuenat, M., Goulier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (9-19). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Borges, A.M. (2014). *Integração curricular da Intercompreensão numa turma de Espanhol Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro. Recuperado de <https://bit.ly/2UihQzS>
- Capucho, F., Ollivier, O., & Araújo e Sá, M. H. (no prelo). Les compétences en interaction plurilingue - trois dimensions saillantes. In Ch. Hülsmann, M. Strasser & Ch. Ollivier, *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa. Recuperado de <https://bit.ly/2CmUy1f>
- De Carlo, M. (Coord.) (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi. Recuperado de <https://bit.ly/30MomkS>
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe (edição original 1997).
- Degache, C. (2018). Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive ? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation. In S. Garbarino & C. Degache (Orgs.), *Intercompréhension en réseau Scénarios, médiations, évaluations*(40-76). Lyon: CRT.
- Egli Cuenat, M. (2009). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et profil européen. *SemLang*, 6, 1-15.

- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). *REDINTER-Intercompreensão*, 1, 103-123.
- Ferrão Tavares, C., & Ollivier, C. (Coord.) (2010). O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. *Redinter-Intercompreensão*, 1.
- Ferreira, F. (2014). *Espanhol Língua Estrangeira em intercompreensão – integração curricular numa turma do percurso profissional* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro: Aveiro. Recuperado de <https://bit.ly/2MHHPzX>
- Ginzburg, C. (1989). TRACES – Racines d'un paradigme indiciaire. In C. Ginzburg, *Mythes, emblems, traces: morphologie et histoire* (139-180). Saint-Amand-Montrond: Flammarion.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Miranda de Paulo, L. (2018). *A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos académicos em línguas românicas* (Tese de doutoramento não publicada). USP: São Paulo.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ollivier, C., Capucho, F., & Araújo e Sá, M.H. (no prelo). Defining IC competencies as prerequisites for their assessment. *Rivista di Psicolinguistica Applicata, Special issue "The role of Intercomprehension in Language Learning"*.
- Olmo, F., & Cunha, K. (no prelo). C'era una volta a intercompreensão na UFPR: primeira década. In F. Olmo, K. Cunha, & A. Shibayama (Orgs.), *Práticas didáticas e pesquisas de ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras* (173-199). Curitiba: Editora UFPR.
- Roldão, M.C. (2006). Currículo e Didáticas – percursos do conhecimento profissional. *O Ensino da História*, 32, 9-11.
- Roldão, M.C. (2011). *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Sonsoles, F. (2001). *Programa de espanhol nível de iniciação - 10º Ano Formação Específica - Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tadeu da Silva, T. (2006). *Currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Horizonte: Autêntica.

“Você precisa falar português com seu filho”

Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro

Adriana Maria Assumpção¹  

Gabriela de Azevedo Aguiar¹  

¹ Universidade Estácio de Sá (UNESA), Brasil.

Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol.

(“R” professora de Leandro, ao se dirigir à sua mãe, Juliana, peruana casada com um equatoriano)

Resumo. O presente trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre a inclusão de crianças imigrantes no contexto escolar brasileiro, particularmente, em escolas do Rio de Janeiro. Abordamos a legislação pertinente e as práticas de espaços de educação formal, a partir das narrativas de crianças e suas respectivas mães. Nosso interesse é suscitar reflexões para a compreensão da questão do direito das crianças imigrantes à educação, considerando acesso e inclusão, como pontos fundamentais nesta discussão.

Palavras-chave: educação; inclusão; crianças imigrantes; migração transnacional.

“Tienes que hablar portugués con tu hijo”. Retos para el proceso de inclusión de los niños inmigrantes en las escuelas de Río de Janeiro

Resumen. En el presente trabajo se hace una reflexión teórica sobre la inclusión de niños inmigrantes en el ámbito educativo brasileño, especialmente en las escuelas de Río de Janeiro. Abordamos la legislación pertinente y la práctica de espacios de educación formal, a partir de los relatos de los niños y de sus respectivas madres. Nuestro interés es plantear reflexiones para comprender el tema del derecho a la educación de los niños migrantes y hacer del acceso y la inclusión elementos fundamentales de este debate.

Palabras clave: educación; inclusión; niños inmigrantes; migración transnacional.

“You need speak portuguese with your son”. Challenges for the inclusion of immigrant children in the schools in Rio de Janeiro

Abstract. This paper presents a theoretical reflection about the inclusion of immigrant children in the Brazilian school context, particularly in schools in Rio de Janeiro. We approach the relevant legislation and practices in formal education settings, from the narratives of children and their respective mothers. Our interest is to raise reflections on the issue of the right of immigrant children to education, considering access and inclusion, as fundamental points in this discussion.

Keywords: education; inclusion; immigrant children; transnational migration.

167

1. Introdução

Como compreender os desafios para a inclusão das crianças imigrantes na escola, bem como o papel das mães nessa relação e no diálogo com a equipe que atua neste espaço (professor/a e equipe de gestão escolar)?

Por meio de vivências com crianças imigrantes oriundas de diversos países, bem como seus pais, e no contato com professores das redes pública e privada estudantes do curso de especialização “Construindo a Inclusão em

Educação”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a proposta deste texto é refletir sobre o direito das crianças imigrantes à educação, considerando acesso e inclusão, como pontos fundamentais nesta discussão, pois as dificuldades são inúmeras no que diz respeito ao estudante, mas também em relação à equipe pedagógica da instituição escolar que o recebe. Trata-se de um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no grupo DIASPOTICS¹ sobre infância e migrações transnacionais. Por meio da análise das narrativas de crianças e de suas mães, buscamos problematizar esta questão e refletir acerca do processo de inclusão. Nosso recorte de pesquisa, trazendo as narrativas das mães, se deve ao fato de estarmos trabalhando com crianças equatorianas e, neste grupo social a relação foi estabelecida com as mulheres. Em nossa percepção, a aproximação com as mulheres e o distanciamento dos pais das crianças está relacionada com a maneira como este grupo se organiza, com preceitos de uma sociedade de estrutura fortemente patriarcal e isto foi demonstrado por essas mulheres em diferentes ocasiões. Na tentativa de exemplificar uma dessas narrativas, recordamos um momento de conversa com uma delas perguntamos como era a vida cotidiana e como se dava a participação dos homens (maridos e pais das crianças). A narrativa que apresentamos a seguir, é de Renata (28 anos, casada com um equatoriano e mãe de um filho) traduz de forma muito clara como é a organização diária das tarefas.

168

Como es la rutina? Quieres saber como hacemos las tareas? Somos nosotros quienes nos encargamos de eso, lo llevamos a la escuela, hacemos los deberes que envía la profesora...y seguimos trabajando como ambulantes tanto como ellos. Um día descubrí que tenía una mujer em la calle que trabajaba em Tijuca.²..le dije que iba a trabajar y que él tendría que cuidar a nuestro hijo. Sabes lo que pasó? Cuando llegué a casa no tenia comida...mi hijo estaba em la casa de um amigo y mi esposo fue a beber com amigos...

A orientação da professora à mãe equatoriana, colocada no início do texto, deu início a um processo conjunto de reflexão das autoras sobre o apoio aos professores das redes municipal e estadual de educação do Rio de Janeiro, já que entendemos, como Grinberg e Grinberg (1996, p.101), que “Las características del lenguaje contienen una *Weltanschauung* definida que determina la manera en que percibimos y aprehendemos la realidad”.

¹ DIASPOTICS é um grupo de pesquisa vinculado à Escola de Comunicação da UFRJ (ECO) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicossologia de Comunidade e Ecologia Social da UFRJ (EICOS). Coordenado pelo Prof. Dr. Mohammed ElHajji, tem uma proposta de apreensão, análise e compreensão do fenômeno migratório e diaspórico a partir dos fluxos e rastros subjetivos produzidos pelo imigrante e as comunidades diaspóricas. <https://diaspotics.org/>

² Tijuca é um bairro localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, se a língua é tão fundamental em nossa estrutura de compreensão do mundo, como entender o que é solicitado para esta mãe? Como a mãe percebe este pedido da professora? Talvez possamos inferir que esta progenitora, bem como outras mães de origem estrangeira compreendem como Schaff (1969), que “o sujeito é um dos elementos mais tradicionais da cultura, o mais resistente a mutações” (apud Grinberg, & Grinberg, 1996, p. 101).

Dessa maneira, as autoras, enquanto profissionais preocupadas com a questão da inclusão, decidiram investigar este processo, unindo os esforços das visões da pedagogia e da psicossociologia, complementares e pertinentes ao trabalho aqui apresentado.

O texto está organizado em partes distintas, a saber: a primeira apresenta a revisão da literatura, enfocando a legislação brasileira no tocante ao direito de toda criança à educação. Na segunda parte apresentamos o cenário empírico e a metodologia da pesquisa. Por último, tecemos considerações sobre o tema da pesquisa e apresentamos alguns resultados preliminares, em virtude de se tratar de um estudo em desenvolvimento.

2. Desenvolvimento

*Nobody can take away what we carry inside
(María apud Yousafzai & Welch, 2019, p. 117)*

Um imigrante é aquele que se muda em um país estrangeiro, buscando trabalho, residência ou movido por relações amorosas. Essa palavra foi formada a partir do particípio latino *imigrans*, formado por in+migro. In como na língua portuguesa, é uma preposição que indica movimento de fora para dentro e *migro* é um verbo que se relaciona a deslocamentos de um lugar para outro; Imigrar deriva do latim *migrare*, que significa “*mudar de posição*”.

Os filhos(as) de imigrantes não escolheram essa condição, pois são forçados a deixar seus lares, suas referências, seus amigos e raízes em função da necessidade e/ou desejo que seus pais tiveram em buscar um país “melhor” e com mais oportunidades, ainda que houvesse a condição de provisório, naquilo que se torna na maior parte das vezes, definitivo em suas vidas.

“Trazemos oceanos circulando entre nós”, escreveu Mia Couto no livro *Terra Sonâmbula*. Trata-se de uma história que fala sobre a terra amada, vagar sobre ela, deixá-la para não morrer de saudade – mas, ao mesmo tempo, retê-la na lembrança. A terra onde se nasce é a infância. Para os que

migram, essa infância deve subitamente criar pés e se descolar. Quando se é criança, atravessar os mares é mais fácil, porque há esperança, ou o quintal é um lugar querido para se abandonar? (Garcia, 2015)³

As crianças representam um número expressivo no que diz respeito ao total de imigrantes e refugiados em todo o mundo e, particularmente no Brasil, este número vem aumentando nos últimos anos⁴. A migração de crianças chega a corresponder à metade do total de imigrantes que estão vivendo em nosso país. Crianças são também mais vulneráveis no processo migratório e necessitam de auxílio específico dos adultos em sua adaptação. Podemos enumerar muitas dificuldades encontradas, a começar pelas barreiras linguísticas e por questões de cunho emocional (estranhamento com os hábitos comportamentais do novo país, discriminação pelas outras crianças em função das visões estereotipadas que muitas delas possuem a respeito dos imigrantes). A necessidade de pertencimento tem implicações no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças - e de seus pais/responsáveis, assim como a saudade da pátria, que influencia sua adaptação no contexto escolar. É preciso lembrar que seus pais/responsáveis estão – eles mesmos – imersos nos próprios processos de imigração, que podem desencadear diversas crises, como “ameaças ao sentimento de identidade”, como explicam Grinberg e Grinberg (1996, p. 127), o que faz com que o suporte que poderiam dar aos filhos em outras situações esteja comprometido ou bastante abalado.

170

No entanto, muitas vezes os adultos - tanto equipe pedagógica quanto os próprios pais e responsáveis pelas crianças - não estão atentos ou desconhecem fatores que influenciam um processo que leva em consideração o bem-estar mental da criança e sua família. O senso comum de que as crianças facilmente se adaptam com as novas experiências e lugares, desconsidera esses desafios. Essa concepção de plasticidade da criança e facilidade é ainda maior em relação aos primeiros anos de vida. Não é uma visão somente brasileira, já que podemos perceber nos Estados Unidos a mesma concepção, como colocam Park e Katsiaticas (2019):

The first five years of a child's life are a time of exceptional growth and development, and one that can be profoundly influenced by traumatic experiences. A well-established body of research now firmly refutes the commonly held belief that infants and toddlers are “too young” to be affected by traumatic events, calling for interventions and support to mitigate their documented negative impacts. However, while awareness of childhood trauma has increased among policymakers and service providers,

³ <https://bit.ly/2m0I50t>

⁴ Dados ACNUR 2017

discussions of how the early childhood education and care field should adapt often overlook the unique experiences of children in immigrant and refugee families. (p.2)

E como dar esse apoio às crianças e suas famílias, já que o tabu da saúde mental é ainda forte no país e a maior parte das escolas existentes no Rio de Janeiro não possui psicólogo em sua equipe?

Em se tratando de imigração, nos parece pertinente considerar a premissa de Escudero (2017, p. 150) ao ressaltar que “falar da imigração é discorrer sobre a sociedade como um todo, seja a partir de uma perspectiva histórica, seja a partir das estruturas presentes da sociedade e de seu funcionamento”. A escola pública brasileira possui inúmeros problemas em sua estrutura e na forma de atender a sociedade, dessa maneira, os docentes, muitas vezes, enxergam o aluno imigrante como um “problema” naquele contexto.

Em alguns casos, são realizados “diagnósticos” precipitados das crianças imigrantes, onde os próprios professores passam a nomeá-las como disléxicos, portadores de déficit de atenção ou outros transtornos relacionados ao desenvolvimento infantil (Bonadio, 2013; Galina, Silva, Haydu, Martin, 2017) e podemos relacionar essa situação com as crianças portadoras de necessidades especiais que precisam de um trabalho pedagógico específico, entretanto, muitas vezes não recebem este atendimento e são excluídas do processo educativo. A premissa do trabalho neste contexto deveria ser pelo direito de aprender que todas as crianças possuem, todavia, em muitos casos, são os docentes que não possuem preparo adequado e desconhecem as formas para fazer valer este direito.

Comumente, o imigrante ou o estrangeiro é tratado como aquele que não possui raízes no grupo social e não pertence ao país. Nos pautamos nas considerações de Simmel (1983) ao compreendermos que o estrangeiro é aquele que não pertencia, veio e ficou; aquele que não vai embora, mas não está de passagem apenas.

Bezerra (2016, p.24) considera que a imigração traz em seu bojo um dado relevante no tocante ao aspecto da infância, pois as crianças demonstram alterações emocionais e comportamentais como marca das experiências traumáticas associadas à imigração forçada. Segundo a autora

Frutos do deslocamento, as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta quanto o abalo inesperado do terremoto. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angustia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo

falar na dor. É evidente a demanda por fortalezas que surjam a proteger o psiquismo. E é notório, também, que metáforas não faltam para associar às intempéries vividas pela mente humana – infantil –, daqueles que experienciam a imigração forçada. A sofrida realidade da saúde mental desses pequenos, contudo, não cabe ser romanceada. (p.38)

O Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/80) estabeleceu diretrizes gerais sobre a situação jurídica dos imigrantes no Brasil, mas a Constituição Federal buscou garantir os direitos humanos fundamentais, incluindo o direito à educação que deve ser garantido pelo Estado. O texto constitucional é claro quanto a obrigatoriedade do Estado em garantir acesso à educação gratuita para pessoas na faixa etária entre quatro dezessete anos, inclusive para quem está indocumentado.

A *Lei n.13.445/2017*⁵, mais conhecida como a Lei do Imigrante, facilitou o processo de legalização do imigrante e repudia expressamente a discriminação e a xenofobia, no entanto, na prática, muitas vezes a lei não é conhecida pelo próprio imigrante. O que se estabelece comumente como prática nas escolas brasileiras é a rejeição e negação da inclusão dos estudantes imigrantes. Dessa forma, a imigração é estabelecida como um problema social, ou uma questão oriunda da relação entre um grupo social e suas tensões (os imigrantes e a questão do emprego/desemprego, a habitação, os filhos, bem como sua formação, os direitos) e, desta maneira, são construídas as “representações coletivas” sobre a imigração e o imigrante (Sayad, 1998, p.56)

O “ideal” teria sido que, assim definido, o imigrante fosse uma pura máquina, um sistema integrado de alavancas, mas, neste caso como em qualquer outro, “uma vez que o imigrante não é puro espírito” – sabemos disso há muito tempo – e uma vez que o imigrante não é puramente mecânico, é forçoso conceder-lhe um mínimo. Assim, como trabalhador, é preciso que seja alojado, mas então o pior dos alojamentos (que ele consegue sozinho) é amplamente suficiente; como doente, é preciso que seja tratado (isso por ele mesmo, e talvez muito mais para a segurança dos “outros”), mas que seja da forma mais rápida e mais econômica, sem tomar sempre o tempo e o cuidado que uma situação particular requer, principalmente no caso de doenças mentais (que, em sua maioria, são de origem sociológica ou ao menos comportam uma importante dimensão sociológica); o mais das vezes casado e pai de família, não seria possível proibi-lo de trazer para junto de si, dentro de certos limites, e sob certas condições, sua mulher e seus filhos – não se poderia nem mesmo impedi-lo indefinidamente de fazê-lo, principalmente quando manifesta tal desejo [...]

5 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

Na esteira teórica de Sayad, compreendemos que a política em execução em termos de imigração é precisamente uma completa ausência de política, o que denota a cumplicidade com a visão capitalista que se tem do imigrante, importando apenas que este representa mão-de-obra barata que sofre pela precarização e desqualificação de seu trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB trata do dever à educação, no entanto não considera, especificamente, a educação da criança imigrante.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

O artigo citado torna mais clara a compreensão de como a Lei aborda a educação como dever da família e do Estado, que deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art.2º). Todavia, a Lei também reafirma questões abordadas por nós, no que diz respeito ao direito das crianças, ao incluir (Art. 3º) que o ensino será ministrado com base em diferentes princípios, e, dentre eles, podemos destacar: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Nos parece incoerente imaginar uma escola que não siga esses princípios ao receber os alunos imigrantes com diferentes origens, histórias e saberes. Seguindo a mesma tendência, temos no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Resolução n.169 de novembro de 2014, que estabelece que crianças e adolescentes devem ser tratados de forma cuidadosa e sensível levando-se em consideração - no caso da criança imigrante - suas particularidades em relação a idade, estágio de desenvolvimento, desejos, identidade de gênero, orientação sexual, etnia, cultura, religião, formação linguística, condições socioeconômicas, status de refugiado ou imigrante, bem como as necessidades especiais de saúde e assistência, dentre outras. Para que isso aconteça, o documento estabelece que os profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças e adolescentes considerem essas diferenças, assim como com as especificidades inerentes à matéria.

O objetivo ao abordar alguns aspectos legais é refletir brevemente a respeito da importância da legislação brasileira em assegurar o acesso de imigrantes à escola pública, entretanto não podemos afirmar que isto represente a verdadeira inclusão desses estudantes. Os imigrantes sofrem

pela falta de um planejamento pedagógico coerente com suas necessidades, e, apesar de poderem se matricular, o que encontram na maior parte das vezes, são escolas que não possuem professores com formação adequada para este atendimento. Pode-se afirmar que, segundo especialistas da área, temos uma legislação avançada, entretanto, não garante que, na prática, as crianças tenham seu direito garantido de forma inclusiva e não somente com a garantia de uma vaga na escola.

Muitos desses estudantes não são acolhidos verdadeiramente e, nesse sentido, sem uma formação necessária, os docentes não conseguem desenvolver um trabalho que proporcione aprendizagens por meio da construção de conhecimentos (Rodrigues, 2016) considerando as diferenças culturais e de linguagem. Para a autora, a troca de informações pode beneficiar as crianças brasileiras que aprendem com as estrangeiras e vice-versa. Ressalta que, no entanto, é necessário que haja preparação dos professores nesse sentido e isto ainda não é realidade nos cursos de formação brasileiros.

O interesse nesta temática se relaciona também com experiências profissionais de uma das autoras em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, em cursos de formação de professores (licenciatura em pedagogia) onde foi possível perceber que a formação inicial ainda é muito tímida no que diz respeito aos estudantes que chegam à universidade como imigrantes. Por outro lado, na formação inicial, os estudantes de pedagogia preparam-se para atuar no Ensino Fundamental e são eles que futuramente assumirão o papel de professores das crianças imigrantes, no entanto, esta realidade ainda não é problematizada nas salas de aula do ensino superior.

174

Nesse sentido, Oliveira (2016) ressalta que a política brasileira para o acesso de imigrantes é considerada avançada, entretanto, apesar de haver uma facilidade para efetivar a matrícula de uma criança imigrante, não temos um sistema público de ensino - municipal e estadual - preparado para receber esses estudantes, nem mesmo um planejamento pedagógico com esse fim. Além disso, os cursos de licenciatura voltados para a formação de professores não possuem disciplinas específicas para este fim, o que não contribui com a prática desses docentes ao receberem alunos imigrantes.

Desta forma, o desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças é comprometido e o que percebemos na prática, é que a legislação obriga as escolas a receberem os filhos de imigrantes em virtude do direito universal, entretanto as crianças não vivenciam um processo de inclusão no meio educacional.

Essa reflexão é compartilhada por Magalhães (2010) que reflete como alguns aspectos da condição do imigrante e da dinâmica do entorno afetam o ambiente escolar. A autora destaca elementos importantes ao buscarmos compreender os aspectos envolvidos na educação dos imigrantes, como o silêncio e a timidez dos estudantes, que passam muitas vezes por invisíveis. Defende que a invisibilidade destes estudantes se relaciona com a questão da ilegalidade, pois alguns deles buscam se proteger e há uma tendência das pessoas em não os enxergar, apesar de conviverem no mesmo bairro ou na mesma escola. Consideramos, como a autora, que escola brasileira insere o estudante no contexto escolar, no entanto, pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos, ressaltado em inúmeros relatos de preconceito, discriminação e violência.

Grande parte dos estudantes se isola ao sofrer a experiência da discriminação e do preconceito, excluindo-se dos processos coletivos de aprendizagem e se colocando à margem do grupo social no qual deveria ser incluído a fim de criar a sua nova rede de relações. No ambiente escolar os estudantes deveriam ser estimulados a refletir sobre as diferenças e compreender as particularidades dos diferentes grupos que a escola recebe, trabalhando o respeito mútuo.

Podemos fazer uma analogia entre esse isolamento e o que Kristeva (1994, p.15) trata como o afastamento daquele que não pertence a lugar nenhum, nenhum tempo, carregando o sentimento de origem perdida e do enraizamento impossível.

A indiferença é a carapaça do estrangeiro: insensível, distante, no fundo ele parece fora do alcance das agressões que, contudo, sente com a vulnerabilidade de uma medusa. É que o afastamento onde o mantemos corresponde àquele em que ele próprio se aloja, recuando até o centro indolor daquilo que chamamos de alma, essa humildade que, definitivamente, constitui-se de uma nítida brutalidade.

De maneira semelhante, podemos abordar a questão das crianças que são matriculadas em escolas brasileiras, sem acolhimento e inclusão no processo educativo, gerando desinteresse e repetência, mesmo que o estudante frequente todas as aulas assiduamente. Essa situação gera desentendimentos entre os professores e a família, e, esta última, custa a compreender as particularidades deste processo e a dificuldade dos seus progenitores em desenvolver-se no ambiente educativo. As crianças, comumente se isolam e são tratadas como estudantes com necessidades especiais educativas.

Um estudo sobre crianças de famílias bolivianas, educandos na rede pública de São Paulo (Liberato & Lokoi, 2014), demonstra que não há apenas um completo estranhamento em relação aos hábitos e feições indígenas dos bolivianos, mas também um desconhecimento da história e das aproximações entre bolivianos e brasileiros, bem como questões emblemáticas que devem ser revistas acerca dos currículos e do projeto pedagógico das escolas, no sentido de incluir e mobilizar para aprendizagem todos os estudantes, independente da nacionalidade. Segundo as autoras, particularmente nas famílias bolivianas, há uma cobrança intensa em relação aos estudos dos filhos que dificilmente faltam à escola e que possuem um alto nível de exigência dos pais, que classificam as escolas brasileiras como fracas e com poucas lições. Ainda assim, esses pais depositam grandes expectativas em relação aos estudos dos filhos nas escolas públicas brasileiras (Gonçalves, 2016).

Destaca-se que são inúmeros os casos descritos na bibliografia a respeito de preconceito e discriminação com os imigrantes que chegam ao Brasil e, principalmente, na cidade de São Paulo, que continua a receber um número considerável de imigrantes e, todavia, há uma cultura xenófoba que classifica os imigrantes bolivianos, por exemplo, como “índios” e “ladrões de empregos”. A maior parte dos estudantes sofre com atitudes agressivas por parte dos colegas, com discursos de ódio e racismo que estimulam intensamente o *bullying* (Salgado, 2013).

176

Em nosso caminhar por entre a literatura, encontramos outros estudos, dentre eles, uma pesquisa desenvolvida com crianças haitianas residentes em Porto Velho, no estado de Rondônia. Em suas considerações, os autores apontam fatores que dificultam a inclusão no meio educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças haitianas. Podemos afirmar que os pontos discutidos se assemelham em várias questões com outros estudos: dificuldades linguísticas, aceitação por parte das outras crianças, falta de preparo entre os docentes, no sentido de promover a verdadeira inclusão desses educandos no processo educativo, de forma plena.

Ao ingressar no novo país a criança haitiana, assim como qualquer outro imigrante, se não souber a língua deste novo local necessitará imediatamente aprendê-la para que assim ela possa se comunicar com as pessoas. Os primeiros meses são sempre os mais difíceis, pois a língua, a cultura e o sistema em que está organizado o país é diferente do país de onde veio. Inserir-se em uma nova sociedade requer tempo, o impacto causado por essa nova realidade faz com que o imigrante de um modo geral, principalmente as crianças, se fechem. O que é natural, mas tem caráter negativo para a inserção, especialmente quando se quer aprender uma nova língua. (Santos *et al.*, 2015, p. 48).

Nesse caso, o ensino da língua portuguesa torna-se mais complexo e traz em seu bojo questões particulares desta criança que precisa aprendê-la para conseguir comunicar-se com as outras pessoas e, neste sentido, o professor precisa estar atento às dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, levando em conta esses aspectos e apropriando-se da noção de alteridade, percebendo com isso que há um outro na relação (Santos *et al.*, 2015, p.50).

Novamente encontramos o isolamento como uma estratégia utilizada pelas crianças, que não se sentem incluídas naquele grupo social, pois encontram inúmeras dificuldades de adaptação ao novo país, sentem-se fragilizadas e, ainda que inconscientemente, buscam a invisibilidade como forma de se proteger da discriminação. Tal cenário se perpetua no contexto educativo do nosso país e se caracteriza como realidade percebida em escolas localizadas em outros estados brasileiros.

Bezerra (2016) apresenta um estudo onde analisa a saúde mental infantil no contexto da imigração e aponta que há uma carência de publicações nacionais que abordem o assunto. Abordando os impactos psicológicos oriundos da imigração, o estudo buscou compreender essa questão, considerando crianças imigrantes com faixa etária de 06 a 12 anos, moradoras de Florianópolis. As conclusões apontam para a confirmação do sofrimento psíquico que as crianças imigrantes vivenciam e para a necessidade de problematizar esta temática nos espaços acadêmicos. A autora nos alerta para a necessidade de ampliar os espaços de discussão dessa questão, considerando escolas públicas e privadas, além de instituições governamentais que atuam no trabalho com crianças imigrantes no Brasil. Ressalta que o estudo buscou fortalecer a construção de práticas que garantam a atenção devida à saúde mental dos imigrantes, garantindo seu direito à infância e mantendo um olhar sensível para a singularidade dos processos em que eles estão envolvidos, bem como suas diferenças culturais.

O minidocumentário “Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo”, da ONG Repórter Brasil⁶, aborda os desafios das escolas no atendimento à população imigrante matriculada na cidade de São Paulo e torna públicos alguns discursos construídos por meio das narrativas infantis. Em um trecho do minidocumentário, uma criança entrevistada afirma ter sofrido preconceito por suas características físicas e por ser estrangeira: “*No começo eu era discriminado pra caramba, ficava até no fundo da escola, no fundo da sala*”. A narrativa foi construída por um estudante boliviano e retrata uma das grandes dificuldades dessas crianças ao chegarem ao novo

⁶ “Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo” <https://vimeo.com/219155621>

país e serem recebidos no sistema educacional: a discriminação. As crianças que já se encontram na escola demonstram comportamentos que, na maioria das vezes, são? de hostilidade e preconceito com os imigrantes. Podemos inferir que esses comportamentos nascem no próprio ambiente familiar onde ouvem e presenciaram atitudes com características de xenofobia.

O minidocumentário foi produzido no âmbito do “Programa Escravo, nem pensar!”, que aborda aspectos relacionados aos desafios enfrentados pelas escolas públicas paulistas no atendimento à população migrante matriculada. Nele são apresentadas entrevistas com filhos de imigrantes e de brasileiros, além de educadores envolvidos no processo, buscando traçar um panorama sobre direitos humanos e imigração no Brasil. O que vemos nas narrativas são alunos que têm sua origem em outros países e relatam dor e sofrimento, pela maneira desrespeitosa com que são tratados, mesmo sendo cada vez mais presentes no cotidiano escolar paulista. Dados do Censo Escolar de São Paulo indicam que, entre 2015 a 2016,⁷ 3.691 alunos de 62 nacionalidades foram matriculados na rede municipal. Dentre eles, 184 venezuelanos – índice que poderá ser cada vez maior, devido à grave crise social, política e econômica na Venezuela.

178

Em relação à situação escolar de crianças imigrantes transnacionais no Rio de Janeiro, a revisão da literatura tem mostrado uma grande carência de investigações nesse sentido. Encontramos estudos que tratam de infância e migração em diferentes estados brasileiros, especialmente em São Paulo (Zimmermann, 2017; Dias e Neto, 2019). No entanto, o percurso das pesquisadoras vem mostrando dificuldades no que diz respeito a publicações sobre crianças de famílias migrantes matriculadas na rede pública municipal do Rio de Janeiro, pela escassez de documentos que abordem o assunto, o que causa impedimentos quanto ao estudo dos grupos migratórios na cidade.

3. Cenário empírico

Nosso cenário empírico para este estudo constitui-se por meio de momentos distintos: a atividade voluntária de uma das autoras com as crianças imigrantes oriundas do Equador, o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas por eles em casa junto com suas mães (o dever de casa) e a participação em algumas reuniões de pais nas escolas dessas crianças juntamente com suas mães. Além disso, a interação com os professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro durante aulas ministradas

⁷ <http://www.educacao.sp.gov.br/cima/consultas/censo-escolar/>

no curso de Especialização sobre Inclusão, da Faculdade de Educação da UFRJ, na qual as autoras discutiram os desafios colocados aos professores na recepção e apoio a crianças e adolescentes imigrantes transnacionais.

O trabalho voluntário teve início no ano de 2017, com grupos de crianças migrantes transnacionais que moram em um bairro da zona sul carioca, onde seus pais trabalham como vendedores ambulantes. A maior parte é de origem equatoriana, mas existe uma família cuja mãe é peruana e o núcleo familiar materno é oriundo do Peru. As crianças possuem idades que variam entre dois e nove anos e cada família chegou ao Brasil em um momento diferente, todavia elas se organizaram e compartilharam ajuda na vinda de outros familiares. Para localizar cronologicamente a chegada dessas crianças ao Brasil podemos afirmar que isto se deu nos últimos quatro anos.

A proposta de voluntariado desenvolvida por uma das autoras deste artigo na praia de Copacabana, foi criada com a intenção de contar histórias e estimular a leitura literária, além de contribuir com o aprendizado da língua portuguesa, visto que a maioria é bilíngue. O que percebemos no convívio é que as crianças são falantes de português na escola, entretanto no ambiente familiar o que prevalece é a língua materna (algumas vezes espanhol e, em alguns casos, uma língua quíchua)⁸. Interessante notar que, quando estão nas atividades coletivas com a presença da educadora que desenvolve este trabalho, eles se comunicam em português, entretanto se uma das mães se aproximar do grupo eles conversam em sua língua materna. Diante da insistência da educadora para que falem em espanhol com ela, eles sorriem e dizem que não falam mais espanhol. Parece haver uma separação muito clara dos espaços e das “licenças” para utilizar determinada língua, como um código que permite a prática dialógica adequada ao ambiente escolar e fora dele.

Esta atividade acontece semanalmente em um espaço ao ar livre onde é possível reunir as crianças bem próximo dos seus responsáveis, com exceção dos dias em que há chuva. As atividades organizadas são variadas e com apoio de materiais e brinquedos diversificados que possam estimular a interação, a criatividade e a aprendizagem. O público é diversificado, com crianças de idades que variam entre dois e nove anos.

⁸ O quíchua, também chamado de quechua ou quéchua, é uma importante família de línguas indígenas da América do Sul, ainda hoje falada por cerca de dez milhões de pessoas de diversos grupos étnicos da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru ao longo dos Andes. Possui vários dialetos inteligíveis entre si.

4. A construção dos dados e os sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa, tomamos como referência metodológica os estudos de cunho qualitativo, onde propomos um caminho investigativo que é construído com rodas de conversa com as crianças e as suas mães. Nosso objetivo é compreender como as narrativas podem se constituir como dados de pesquisa e, nos colocando no lugar de pesquisadores que buscam a construção de diálogos e a compreensão de todos os momentos envolvidos neste processo.

Durante as atividades desenvolvidas com as crianças e suas famílias, são feitos registros por meio de gravações de áudios e, após a atividade, um caderno de campo é utilizado para impressões e planejamento para próximas atividades. Esta etapa representa a primeira parte da coleta de dados e estamos organizando este material de maneira a elaborar táticas de análise escolhendo episódios enunciativos significativos para a análise. Nas narrativas construídas percebemos interações discursivas que propiciam dados subjetivos e relevantes para um estudo qualitativo.

Segundo Martins, Jansen e Terreri (2005), quando tratamos a pesquisa como interação discursiva, devemos considerar que os dados são construídos em diferentes níveis. No caso deste estudo, utilizamos gravações de áudio e algumas videograções feitas em um período anterior ao delineamento da pesquisa e outras que estão sendo produzidas no decorrer do estudo. Este material representa, no nosso entendimento, o primeiro nível da construção dos dados da pesquisa. Os registros no caderno de campo com a escuta dos áudios foram a base para selecionar trechos para a análise. Os nomes foram trocados por pseudônimos, apesar de haver autorização para uso da imagem e do som.

Durante a pesquisa, é possível observar cada narrativa e os escritos do caderno de campo usado para registro e memória das atividades. Estes registros contribuem para caracterizar e descrever cada ação analisada. O material gravado possibilita uma análise mais detalhada das táticas adotadas pelos narradores. Uma primeira análise das gravações está sendo realizada para que seja possível selecionar o material empírico. A intenção é compreender como as crianças e suas mães veem a escola e o acolhimento e inclusão desse alunado. A escuta atenta das gravações busca também entender os recursos (linguísticos ou não) que eles lançam mão na tentativa de facilitar o entendimento da pesquisadora.

Em relação à coleta do material empírico, consideramos que a utilização de videograções e gravações de áudios pode trazer questionamentos a respeito da possibilidade de apresentar um caráter intrusivo, entretanto,

acreditamos que a presença da pesquisadora no cenário empírico não o modificou, mas sim o constituiu, pois este cenário não é externo e existe, enquanto tal, a partir da presença e do interesse do pesquisador (Martins, 2006). Importante ressaltar que existem momentos que serão analisados: as conversas sobre a escola e o desenvolvimento das crianças (durante atividades na praia) e as trocas de mensagens para realização dos deveres de casa, feita pelo aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz WhatsApp. Essas mensagens são compartilhadas entre a pesquisadora e as mães, durante a noite e/ou finais de semana, a fim de auxiliar na realização das tarefas enviadas pela professora, em virtude da dificuldade na compreensão tanto da língua portuguesa e quanto da proposta pedagógica.

Para fins de análise, os subsídios teóricos foram encontrados no campo da linguagem, considerando a produção de enunciações na perspectiva dos estudos de Bakhtin (2003, 2004), pois considera-se que os sujeitos deste estudo são produtores de sentidos que são carregados de ideologia, e isto pressupõe o entendimento acerca da linguagem e suas relações com esses sujeitos. Nos apoiamos na compreensão bakhtiniana de linguagem que trata a dialogicidade de maneira bem mais ampla do que apenas um elemento estruturante da comunicação, e leva ao entendimento de que quem fala para alguém, estrutura este discurso esperando uma determinada resposta do seu interlocutor. Desta maneira, toda palavra tem origem em um ser social e se dirige a outro ser social e, nesta interação, são produzidos novos sentidos e novos enunciados. As palavras possuem representação social, demonstram embates ideológicos e conflitos do sistema social em que estão inseridas, bem como dos sujeitos envolvidos. Bakhtin (2004) considera a interação como princípio fundamental da linguagem, que se forma por meio da construção de enunciados orais e/ou escritos, resultantes da atividade humana, e desta forma é constituída em meio a contextos histórico-sociais.

As conversas são organizadas por meio de algumas perguntas norteadoras que são feitas pela pesquisadora: “Como foi a semana na escola? “O que fizeram?” e, a partir disso, os diálogos são construídos. A análise das narrativas está ainda em curso. Apesar disso, temos algumas reflexões preliminares a partir dos apontamentos de professores matriculados no Curso de Especialização da UFRJ ao serem colocados na posição imaginária de responsáveis pela recepção de alunos estrangeiros, quando apontaram caminhos possíveis, como o trabalho na perspectiva de um ensino que fortaleça o bilinguismo que as crianças já trazem em virtude de falarem a sua língua materna e o português ensinado na escola. Consideram importante o preparo do corpo docente e gestor para recepção dos pais, buscando a inclusão deles bem como das crianças, em uma perspectiva de articulação dessas ações com o projeto político pedagógico da escola.

5. Reflexões e alguns resultados preliminares

Nos relatos das mães sempre aparecem expressões carregadas de sentimentos de contrariedade e insatisfação quanto à maneira como são recebidas na escola, em reuniões de pais e pela maneira como as observações são feitas ao se tratar do desenvolvimento das crianças. Algumas mães dizem não compreender o que falam as professoras, mas não fazem perguntas, por serem tímidas ou tentarem se tornar invisíveis, tal como a tática utilizada por suas crianças, e considerarem isso como uma forma de exposição para elas e para seus filhos. Afirmam que preferem o silêncio tentar “descobrir” depois quais foram as orientações. Quando indagada sobre essas observações feitas a respeito de seu filho, Maria afirma que não compreende o que a professora fala e o filho também não entende o que a professora solicita nas atividades extraclasse.

Neste grupo, temos cerca de oito mães – nomeadas aqui como Juliana, Renata, Fabiana, Mercedes, Lúcia, Esthela, Luzmila e Maria – que possuem idades variadas entre 21 e 29 anos e são oriundas basicamente de duas regiões distintas no Equador: Otavalo e Quito e migraram, em sua maioria, já casadas ou se uniram ao companheiro assim que chegaram aqui no Brasil. Há uma característica fortemente marcada pela aproximação com outras famílias equatorianas e pelos relacionamentos afetivos com homens equatorianos. Algumas possuem outras redes de ajuda estabelecidas na comunidade onde vivem, por meio de vínculos construídos em grupos religiosos ou no espaço onde trabalham (na rua), no entanto isto não é comum.

182

No convívio com as mães, percebemos que são muito cuidadosas com seus filhos e, mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade social buscam cuidar das crianças com muito zelo. Elas contribuem igualmente com a renda familiar e ainda são as responsáveis pelos cuidados com a casa e as crianças.

Os estudos desenvolvidos sobre imigração propiciam mudanças – ainda que efetivadas a longo prazo – nas práticas que foram construídas nos espaços sociais, com imigrantes adultos ou ainda na infância. Compartilhamos as mesmas proposições de Mezzadra (2012, p. 73) que acredita na adoção de uma postura que envolva uma “sensibilidade diferente” para olhar a questão das migrações. Significa olhar os movimentos e os conflitos migratórios em outros termos, que priorizem as práticas subjetivas, os desejos, as expectativas, e os comportamentos dos próprios imigrantes. Entretanto, segundo o autor, isso não significa “romantizar” a imigração, mas considerar a ambivalência dessas práticas, bem como sua subjetividade no âmbito do fenômeno das migrações. Na esteira teórica de Mezzadra, entendemos que

novos dispositivos devem ser criados, diferenciando-se dos movimentos sociais onde predominam dominação e exploração, buscando novas práticas de liberdade e igualdade.

O Brasil possui uma longa história com momentos diferentes e inserções distintas de imigrantes, todavia essa história foi sempre carregada de sentidos ideológicos marcados pela cultura capitalista e por uma visão do imigrante enquanto mão-de-obra barata com possibilidades de precarização de condições trabalhistas e de permanência no país. Isso é discutido por autores que se debruçam sobre a questão da imigração (Sayad, 1998; Grosfoguel, 2007; Mezzadra, 2012), tratando-a de forma crítica, no sentido de ressaltar como ela é constituída como força de trabalho barata. Esta relação de trabalho pode ser tratada como “imagem da decomposição e fragmentação do trabalho determinada pelo capitalismo contemporâneo, por obra e graça do neoliberalismo e do processo de financeirização” (Mezzadra, 2012, p.73). Nesse sentido, as crianças, como já foi abordado, tornam-se ainda mais vulneráveis às práticas de trabalho escravo e de rejeição nos espaços escolares. Reafirmamos que se trata de aceitar os imigrantes como cidadãos, pois eles agem e vivem como cidadãos, inseridos nos espaços enquanto trabalhadores e estudantes, mesmo sem documentos ou inclusão nestes grupos (Mezzadra, 2012).

Nas palavras do professor ElHajji (2017), o Brasil é um país xenófobo e, nesse sentido, consideramos também que as práticas construídas cotidianamente para com os grupos de imigrantes são extremamente carregadas de sentidos preconceituosos, discriminatórios, excludentes e pautados na xenofobia. As crianças, nosso interesse principal neste texto, são vítimas destes processos que se constituem nos espaços sociais, incluindo a escola, onde passam a maior parte do tempo de que usufruem em seu cotidiano. Nesses espaços as relações construídas, ao invés de propiciar inclusão reforçam a exclusão e a discriminação, por meio de atitudes que podem ser classificadas também como *bullying*⁹. Esse processo dificulta ou até impede o desenvolvimento integral das crianças, além de sua integração plena enquanto estudantes, nos processos escolares didático-pedagógicos. Consideramos apropriado destacar um trecho da palestra de Martins (2013) durante o IV Fórum de Migrações – realizado no Rio de Janeiro – quando apresentou uma análise dos comentários de internautas em portais de notícias, onde ressaltou que identificou falas racistas e xenófobas como atitudes comumente encontradas

⁹ *Bullying*, termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. É um problema mundial, sendo que a agressão física ou moral repetitiva deixa sequelas psicológicas na pessoa atingida.

nestes espaços virtuais. Segundo a professora – integrante da Comissão de Altos Estudos do Programa Memórias Reveladas da Casa Civil da Presidência da República - ainda temos memórias internalizadas de crenças criadas ao longo dos anos em que se perdurou a triste realidade da sociedade escravocrata no Brasil, o que reforça estereótipos preconceituosos e discriminatórios que são retratados nesses discursos construídos em diferentes espaços, inclusive aqueles que são virtuais. Como aponta Martins (2013), “Os imigrantes latinos, angolanos e chineses são muitas vezes apontados como responsáveis pelo tráfico de drogas em favelas e ocupantes sem merecimento de vagas no SUS e na educação básica pública”.

A xenofobia certamente atinge as crianças, como ilustra a venezuela Alejandra, de 11 anos, em entrevista ao grupo DIASPOTICS: “as meninas da minha escola dizem que não posso participar do Grêmio porque sou estrangeira. Fico triste”. Além da xenofobia, há também o racismo, bastante institucionalizado em nosso país, mas pouco assumido. Kongo (2017) acrescenta à fala de Martins alguns dos estereótipos aos quais os imigrantes transnacionais estão sujeitos:

Só pelo fato de sermos africanos, somos considerados analfabetos. Pensam que não temos cultura, que não temos formação, que somos ignorantes. Só pelo fato de sermos árabes, pensam que somos terroristas. Pelo fato de sermos colombianos, acham que somos traficantes. (Kongo, 2017, p.13).

184

Os processos envolvidos em meio ao fenômeno da imigração são extremamente complexos e necessitam de estudos aprofundados guardadas as especificidades de cada questão envolvida. Nesse sentido, afirmamos que é necessário aprofundar o estudo acerca da inclusão das crianças imigrantes nas escolas brasileiras, buscando compreender em que sentido esses estudos podem ser tratados por um recorte que trate de infância e aprendizagem ou por meio da discussão a respeito da formação docente no Brasil. Talvez seja necessário o aprofundamento de ambos, em virtude da sua estreita relação, bem como as implicações disso para o desenvolvimento integral das crianças imigrantes. Ressaltamos que o processo de inclusão significa criar condições reais de desenvolvimento e aprendizagem, considerando a cultura dessas crianças, assim como suas histórias de vida, experiências e saberes. Outra questão importante nessa reflexão é a integração das famílias nos processos que permeiam e a vida escolar da criança, buscando inseri-los também nas discussões e práticas em que seus filhos estarão incluídos.

Os professores, ao receberem alunos imigrantes, são colocados em uma posição de comunicadores interculturais, sem o terem solicitado. De que competências precisam? Como desenvolvê-las? Bastos (2014), a respeito das competências de comunicação intercultural, enxerga um contínuo apren-

dizado, visão compartilhada por nós, dentro de um espectro que parte de uma perspectiva mais etnocêntrica para uma mais etnorrelativa. Propõe que os processos de desenvolvimento dessa competência passem não somente

pela informação / observação e interação, na perspectiva de King & Baxter Magolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009), mas também, na nossa perspectiva, pela reflexão. Autores como Bennett (in. Ogay, 2000) e King & Baxter Mongola (in. Spitzberg & Changnon, 2009) elegem a empatia e o pluralismo cultural como características dos comunicadores interculturais maduros / competentes. (p.50)

Nessa “multidão” migrante há um número cada vez maior de sujeitos sociais que ainda precisam de condições para viver plenamente sua infância, muitas vezes interrompida pelo próprio processo de migração, onde são obrigadas a abandonar suas raízes em busca de novos caminhos junto de suas famílias. Consideramos que uma maneira de abordar essa questão é tratar como a tarefa essencial a construção de muitas “pontes” e destruição de muitas “barreiras” (Mezzadra, 2012).

As crianças precisam de condições socioeducativas apropriadas, o que consiste na garantia do direito universal à educação com condições para seu pleno desenvolvimento, o que inclui levar em consideração os aspectos socioemocionais que desempenham papel essencial no processo de inclusão das crianças e jovens imigrantes. Ademais, a escola tem um papel essencial como ponte, inclusive, das famílias aos possíveis programas de apoio à saúde mental das crianças e seus responsáveis.

Políticas públicas de acolhimento e apoio são imprescindíveis, mas precisam ser pensadas a partir da convergência de que nos fala Baumann (2001), pois, como afirma Jobana Moya Aramayo¹⁰

Se não se pensam as políticas públicas desde a interculturalidade, a população migrante nunca será realmente contemplada. A globalização quer que todos sejamos iguais, mas temos particularidades. Podemos valorizar essa diversidade e a partir dela construir algo novo.

¹⁰ “Jobana Moya Aramayo é mãe de Wayra e Fernando Osvaldo, imigrante da Bolívia e ativista pela não-violência e pelos direitos das mulheres imigrantes. Fundadora da Equipe de Base Warmis - Convergência das Culturas”. Disponível em <https://bit.ly/2IF450U>

6. Considerações (in)conclusivas

O cenário educativo que apresentamos neste texto nos traz muitas inquietações e, diante de lacunas apontadas percebemos que é necessário ampliar a reflexão acerca dos processos de inclusão das crianças imigrantes no contexto educacional brasileiro. Perante tal questão ressaltamos que a legislação garante a matrícula dos estudantes nas unidades escolares, todavia não possibilita a inclusão almejada com todas as condições para o aprendizado integral. Nesse sentido, nos posicionamos em defesa do acesso à educação pública, gratuita, em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Em nossas rodas de conversas com os professores buscamos estar atentas às narrativas construídas, bem como os sentidos dos discursos produzidos naquele contexto. Na maior parte do tempo há uma demonstração de desconhecimento de questões inerentes ao processo de chegada e permanência de refugiados e imigrantes no Brasil. Isto também possui uma implicação direta com a questão da inclusão das crianças pertencentes a esses grupos.

Indagados sobre o que consideram relevante para o momento da chegada dessas crianças ao ambiente escolar, afirmam que há um desconhecimento do perfil do novo estudante, bem como uma falta de informações acerca das famílias, sua cultura e sua história. Isso vem trazendo - na visão dos professores e das professoras - uma sucessão de equívocos no trato das questões cotidianas que atingem esse alunado. Questionados sobre as práticas que são construídas na escola, reconhecem a importância de compreender este processo e suas múltiplas complexidades, de modo a vislumbrar a potência do trabalho educativo. Todavia afirmam que, ao vivenciar a docência percebem que muitas vezes são tangenciados por um contexto social complexo que os afasta de uma prática comprometida com esse alunado diversificado. Corroboram nossas hipóteses acerca do cotidiano docente, quando nos falam da prática vivenciada, onde as dificuldades que se apresentam estão impulsionando o trabalho, mas também se caracterizam como elementos que impedem o caminhar visando à mudança.

Durante nosso percurso investigativo, buscamos avaliar as estratégias metodológicas, o que torna este processo desafiador e instigante. Compreendemos que este estudo deve ser construído por meio do método e pela nossa maneira particular de fazer pesquisa, o que em nossa compreensão se relaciona com a nossa postura de educadoras e com a maneira de entender o mundo. As rodas de conversas estão se configurando como forma de mergulhar na experiência, refletindo sobre o processo que se torna rico por meio da escuta do outro e das trocas compartilhadas. O que experimentamos com esta metodologia também nos estimula a repensar os processos educativos que envolvem aprender e ensinar.

Referências bibliográficas

- Bastos, M. (2014). *A competência de comunicação intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do LALE. Série reflexões 6. Aveiro: UA Editora.
- Baumann, G (2001). El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. *Capítulo 10: La praxis multicultural: lo banal y lo óptimo*. Paidós Ibérica.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bezerra, C. (2016) *Distantes do Berço: impactos psicológicos da imigração na infância*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis. Disponível em <https://bit.ly/2k0Eyix>
- Bonadio, R. A. A. (2013). *Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica*. Maringá: Eduem.
- Conselho nacional da criança e do adolescente (2014). *Resolução n. 169 de 13.11.14*. Disponível em <https://bit.ly/2ID1kOO>
- Couto, M. (2015). *Terra Sonâmbula*. 1 ed. – São Paulo: Companhia de Bolso.
- Dias, E., & Neto, J. (2019). Diversidade cultural no espaço escolar: implicações no ensino, na aprendizagem e nos processos de subjetivação Cultural, *Rev. Cient. EccoS*, 48, 51-70.
- Elhajji, M. (2017). Notas de Aula durante a realização da disciplina *Comunicação, Identidade e Representações*, segundo semestre. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação (ECO) Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Escudero, C. (2017). *A imprensa imigrante do Rio de Janeiro*. Caderno de Resumos do IV Simpósio de Pesquisa sobre Migrações. Rio de Janeiro: Escola de Comunicação – UFRJ.
- Galina, V. F., Silva, T. B. B. D., Haydu, M., & Martin, D. (2017). A saúde mental dos refugiados: um olhar sobre estudos qualitativos. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 21, 297-308.
- Garcia, C. (2015). Infância e Diáspora: como sente – e como a escola pode receber – uma criança imigrante? *Portal Aprendiz*. Disponível em <https://bit.ly/2m0I5Ot>.
- Gonçalves, C. (2016). *O limiar entre ser boliviano e ser brasileiro: as identidades híbridas das crianças imigrantes na cidade de São Paulo*. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. São Paulo: Memorial da Resistência.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1996). *Migración y Exilio. Estudio psicoanalítico*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Grosfoguel, R. (2007). *Migrantes coloniales caribenhos em los centros metropolitanos del sistema-mundo: los casos de Estados Unidos, Francia, Los Países Bajos y el Reino Unido*. Serie Migraciones, n.13, Junio. Barcelona: Documentos CIDOB.
- Kongo, C. (2017). O trabalho para os refugiados no Brasil – o olhar de um refugiado congolês. p. 12-13, dezembro. Pastoral do Migrante; Coletivo Rede Migração Rio (Orgs.). *Presença do Migrante no Rio de Janeiro: O olhar do Imigrante*. Rio de Janeiro: Scalabrini International Migration Network (SIMN).

- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco.
- Liberato, D., & Lokoi, Z. (2014). Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. *Políticas Educativas*, 7(2), 155-163.
- Magalhães, G. (2010). *Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 184f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Martins, I. (2013). *Novos imigrantes, velhos preconceitos*. Resumo da palestra proferida durante o V Fórum de Imigração, de autoria de Irene Niskier. V Fórum de Imigração do Rio de Janeiro, 4 e 5 de dezembro, CFCH, Praia vermelha. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Martins, I., Jansen, M., & Terreri, L. (2005). Mapas de eventos como ferramentas para a construção de dados na pesquisa qualitativa. *Anais do IV Fórum Internacional de Investigação Qualitativa*.
- Martins, I. (2006). Dados como diálogo – construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Mezzadra, S. (2012). Multidão e Migrações: a autonomia dos migrantes. Revista do programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- Oliveira, C. (2016). Formar os Formadores. *O estrangeiro*. Disponível em: <https://bit.ly/2ksSQsp>
- Park, M, & Katsiaficas, C. (2019). *Mitigating the Effects of Trauma among Young Children of Immigrants and Refugees: The Role of Early Childhood Programs*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Rodrigues, L. (2016). Crianças Imigrantes enfrentam a barreira da língua e despreparo da rede de ensino. *Comunica*. Disponível em <https://bit.ly/2kvqQnT>
- Salgado, D. (2013). *Panorama atual da imigração boliviana. O estrangeiro*. Disponível em <https://bit.ly/2IDvDnq>
- Santos, A., Santos, M., Assis, W., & Cotinguiba, M. (2015). Inserção sociocultural de haitianos em Porto Velho: o ensino e aprendizado da língua portuguesa. *Revista Igarapé*, 1(5), 43-53.
- Sayad, A. (1998). *O que é um imigrante*. In: A imigração ou os paradoxos da alteridade. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP.
- Simmel, G. (1983). *O Estrangeiro*. In: MORAES Fº, Evaristo (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática.
- Yousafzai, M, & Welch, L. (2019). *We are displaced. My journey and stories from refugee girls around de world*. New York, Boston: Little, Brown and Company.
- Zimmerman, A. (Org). (2017). *Impacto dos fluxos migratórios recentes no Brasil*. 113p. - (Desigualdade regional e as políticas públicas; v. 11. Santo André: Universidade Federal do ABC. Disponível em <http://biblioteca.ufabc.edu.br/>

Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia

Viviane Ferreira Martins  

Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pontificia de Comillas, España

Resumen. Los contextos sociolingüísticamente complejos, como son las zonas de frontera con lenguas en contacto, demandan una enseñanza de lenguas acorde con sus especificidades. En este sentido, el estudio es una propuesta de formación docente de base sociolingüística e intercultural para los profesores de español como lengua extranjera (ELE) de la frontera de Brasil con Bolivia, en concreto la ciudad brasileña de Cáceres. Las lenguas en la zona, el portugués, el español, el portugués y lenguas indígenas, ocupan posiciones jerárquicas que responden a las relaciones de desigualdad y prejuicios entre los individuos de diferentes orígenes étnicos o de diferentes nacionalidades. Las conclusiones, obtenidas, por una parte, mediante el diagnóstico de la situación sociolingüística, de las actitudes y de la presencia de las lenguas en el sistema educativo y, por otra parte, a partir del diagnóstico de la formación de base sociolingüística de los profesores de ELE, nos llevan a afirmar que la formación que proponemos puede ser un importante factor para el desarrollo de la interculturalidad y del plurilingüismo en la región y, además, puede servir como modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras en otros contextos de diversidad lingüística.

Palabras clave: frontera; enseñanza de lenguas extranjeras; formación docente; interculturalidad; sociolingüística.

Formação sociolingüística e intercultural para professores de ELE em contexto de diversidade lingüística: um estudo de caso na fronteira Brasil-Bolívia

Resumo. Os contextos sociolingüísticamente complexos, como as áreas de fronteira com línguas em contato, exigem um ensino de línguas de acordo com as suas especificidades. Neste sentido, o estudo é uma proposta de formação docente de base sociolingüística e intercultural para os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) da fronteira do Brasil com a Bolívia, especificamente da cidade brasileira de Cáceres. As línguas da região, o português, o espanhol, o português e as línguas indígenas, ocupam posições hierárquicas que respondem às relações de desigualdade e preconceito entre indivíduos de diferentes etnias ou de diferentes nacionalidades. As conclusões, obtidas, por um lado, mediante o diagnóstico da situação sociolingüística, das atitudes e da presença das línguas no sistema educativo e, por outro lado, a partir do diagnóstico da formação sociolingüística dos professores da ELE, permitiram-nos afirmar que a formação que propomos pode ser um fator importante para o desenvolvimento da interculturalidade e do plurilingüismo na região e, além disso, pode servir como modelo para o ensino de línguas estrangeiras em outros contextos de diversidade lingüística.

Palavras-chave: fronteira; ensino de línguas estrangeiras; formação de professores; interculturalidade; sociolingüística.

Sociolinguistic and intercultural training for SFL teachers in a context of linguistic diversity: a case study on the border Brazil-Bolivia

Abstract. Complex sociolinguistic contexts, like border areas where several languages are in contact, demand the teaching of languages according to their specific features. In this way, this study is a proposal for educational training based on sociolinguistics and intercultural for teachers of Spanish as a foreign language (SFL) on the border between Bolivia and Brazil, specifically, in the Brazilian city of Cáceres. Languages in this area, Portuguese, Spanish, Portuguese and indigenous languages, take a hierarchical position, showing a relationship of inequality among individuals from different ethnic groups or nationalities. Our conclusions are obtained, on the one hand, according to the assessment of the sociolinguistic situation, attitudes and presence of these languages in the educational system and, on the other hand, to the assessment of training with sociolinguistic base for SFL teachers, and we are able to affirm that the training which we are proposing, could be a crucial factor in order to improve interculturality and multilingualism in that area and, in addition, it could be used as a model for teaching foreign languages in another contexts where we can find linguistic diversity.

Keywords: border; teaching of foreign languages; educational training; interculturality; sociolinguistics.

1. Introducción

En las fronteras, como espacio superdiverso (Vertovec, 2007) caracterizado por las migraciones y la estratificación social, en algunos casos, las lenguas se distribuyen a nivel de escalas verticales de espacio-tiempo (familia, nacional, local, institucional, periférico) en las que las lenguas se legitiman o deslegitiman, así como las identidades asociadas a ellas (Blommaert, 2007, 2010). La correspondencia entre los grupos sociales y sus privilegios económicos en el plano de las lenguas, conlleva, a que los intercambios lingüísticos reflejen las relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de poder y fuerza (Bourdieu, 1988 [1979], 1985 [1982]). El lenguaje, por ende, es capaz de reproducir formas de desigualdad o de mantener una estructura de jerarquía social (Bauman y Briggs, 2003).

En este sentido, si el profesorado de lenguas posee, entre otros aspectos, una formación de base sociolingüística e intercultural, las clases pueden convertirse en un elemento clave en el desarrollo de la interculturalidad y de una actitud positiva frente a la diversidad sociocultural, étnica y lingüística con el potencial de visibilizar el poder de las lenguas como factor de justicia social (Piller, 2016).

190

Esta formación debe, necesariamente, desarrollar en el docente los saberes y competencias que van más allá del funcionamiento estrictamente lingüístico de la lengua que enseña. La competencia lingüística del profesor de lenguas extranjeras es requisito para el buen desempeño de su trabajo, pero hay otros conocimientos que superan los aspectos lingüísticos, que son tan importantes como dicha competencia. A este conjunto de saberes que pueden favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz de la LE, según las particularidades de cada contexto, principalmente en zonas de diversidad lingüística, es lo que llamamos formación sociolingüística e intercultural.

En consonancia con este planteamiento, diversos estudios defienden de forma significativa la presencia de la contextualización sociocultural en la enseñanza de lenguas, tanto en la enseñanza de L1 (Bortoni-Ricardo 2005; Bagno, 2015; Bugel, 2000; Fanjul, 2004), como en la enseñanza de LE (Preston y Young 2000; Moreno, 1994, 2010).

La enseñanza de lenguas en situaciones de diversidad social, cultural, étnica y lingüística (como en las fronteras brasileñas) tiene necesidades específicas y, por tanto, debe partir de una formación docente diferenciada, fundamentada en la sociolingüística, considerando esta desde una visión amplia a partir de la relación dialéctica entre lengua, sociedad y cultura (Williams, 1983). Este campo de la lingüística se preocupa por los aspectos

que relacionan lengua y contexto social, abarcando una gran diversidad de temas que fueron tomados por la lingüística aplicada en su objetivo de perfeccionar cada vez más el proceso de enseñanza de lenguas.

Sin embargo, consideramos que es especialmente relevante e innovador ampliar la unión de la lingüística aplicada y de la sociolingüística con parámetros que no se consideraron hasta el presente momento en la enseñanza de español en muchas regiones de Brasil: i) diferenciación de regiones de frontera como un contexto geográfico, sociocultural y lingüístico que demanda un proceso de enseñanza aprendizaje de ELE de acuerdo con sus particularidades; y ii) diferenciación en la formación de profesores de ELE en las regiones fronterizas con países de lengua española.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo es un estudio teórico experimental sobre la formación de base sociolingüística de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en la frontera Brasil-Bolivia, en la ciudad de Cáceres, ubicada en el Estado de Mato Grosso, en la Región Centro Oeste de Brasil. Las lenguas presentes en esta frontera son el portugués, el español, el portugués y lenguas indígenas.

Siguiendo las ideas anteriores, los objetivos de esta investigación son, por un lado, comprobar la necesidad de una formación de base sociolingüística e intercultural, mediante la realización de un diagnóstico de la situación sociolingüística, de las actitudes y de la presencia de las lenguas en el sistema educativo de Cáceres; y, por otro lado, averiguar si los profesores de ELE de la ciudad poseen o no una formación de base sociolingüística e intercultural que pueda contribuir a la integración de los individuos de diferentes orígenes, a la interculturalidad y a la consolidación del español y del multilingüismo en la frontera.

2. Formación sociolingüística e intercultural

Níkleva y Rico-Marín (2017, p. 11) cuestionan si, para enseñar español a James, un niño inglés, “¿qué es más importante: saber bien español o conocer bien a James?”. Sin desconsiderar la necesidad de que el profesorado sepa español, los autores, de forma rotunda, otorgan más importancia al conocimiento del alumno. De acuerdo con este planteamiento, el docente tiene que conocer los factores sociolingüísticos que rodean al alumnado que tienen influencia directa en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Estos factores incluyen el conocimiento del repertorio lingüístico

del estudiante, la situación sociolingüística local, las relaciones de poder y actitudes entre las lenguas y su influencia en la motivación hacia el estudio y uso de determinadas lenguas.

Con el fin de cumplir estos objetivos, seleccionamos algunos ámbitos temáticos provenientes de la sociolingüística que pueden apoyar la construcción de una enseñanza de LE capaz de armonizar los conflictos y las tensiones sociales oriundas de la diversidad sociocultural, étnica y lingüística y, de esta forma, motivar el aprendizaje y uso de la lengua, a saber: i) variación y variedades lingüísticas; ii) política y planificación lingüísticas; iii) actitudes lingüísticas; iv) valor positivo del bilingüismo / plurilingüismo y, por último, v) interculturalidad.

En una formación a partir de este enfoque sociolingüístico e intercultural, que edifica la enseñanza de la lengua según las características locales y que considera factores extralingüísticos, si el docente sabe analizar el impacto del estatus de las lenguas y de las variedades lingüísticas en la enseñanza y sabe tratarlas desde el punto de vista igualitario (Trudgill y Hernández, 2007; Penny, 2004; Moreno, 2000, 2008; Kramsh, 1993; Del Valle, 2002 [1999]); si conoce las políticas lingüísticas que afectan el multilingüismo y la enseñanza de lenguas con potencial de convertirse en un agente de cambio hacia la defensa de la diversidad lingüística y del plurilingüismo como factor de justicia social (Fill y Mühlhausler, 2001; Tollefson, 2005, Phillipson, 1996; Piller, 2016; Pérez-Milans y Soto, 2016; Calvet, 1999); si relaciona las creencias y las actitudes lingüísticas al mantenimiento o desaparición de las lenguas dentro y fuera del sistema educativo (Lambert y Lambert, 1966 [1964]; Bem, 1970; Baker, 1992; López, 1993; Saville-Troike, 2003; Santos, 1996); si valora positivamente el bilingüismo y el plurilingüismo de su región a partir del conocimiento de sus ventajas sociales, psicológicas y cognitivas (Bain, 1975; Cummins, 1979, 1986; Tunmer y Myhill, 1984, Pinto, 1993; Baker, 1997 [1993]); si conoce los principios de la interculturalidad y su aplicación a la enseñanza de lenguas (Byram; 1997; Ogay, 2000); estará más capacitado para construir una práctica docente de acuerdo con las especificidades y demandas propias a favor del plurilingüismo y de la interculturalidad.

Sobre el estatus de las lenguas y de las variedades lingüísticas en la región delimitada para nuestro estudio de caso, la ciudad brasileña de Cáceres en la frontera con Bolivia, las distintas lenguas y sus correspondientes variedades –el portugués, el español, el portuñol y las lenguas indígenas– poseen estatus diferenciados, y su tratamiento adecuado en la enseñanza puede favorecer el contacto con la diversidad cultural de la zona. En el caso particular del español, a través de las variedades lingüísticas de Bolivia, se puede enseñar símbolos y elementos culturales que pongan en evidencia voces olvidadas o silenciadas en la zona. La enseñanza del español en Brasil

puede ser un espacio en el que el alumnado pueda ir más allá de conocer los símbolos socioculturales, por los que el hispanismo es comúnmente asociado; y, en algunos casos, poder ver por primera vez la belleza de un vecino oculto, que siempre ha estado cerca.

Respecto a la formación en el ámbito de política y planificación lingüísticas, la formación teórica sobre los documentos nacionales y regionales ha de estar unida: i) a la necesidad de concienciación de la búsqueda permanente de la información sobre el tema en cuestión, debido a los constantes cambios, y ii) al permanente análisis sobre su correspondencia y adecuación a su contexto educativo concreto. A diferencia de los primeros modelos de política y planificación lingüísticas (Haugen, 1959) en los que los agentes estaban claramente identificables, por ejemplo, lingüistas y agentes políticos, en la actualidad todos somos agentes de la política lingüística en el sentido de que las micro intervenciones tienen un papel destacado. El docente, con una formación de esta índole, tendrá un mayor potencial para analizar los cambios en la política lingüística nacional y regional y convertirse en un factor de cambio hacia la garantía de la diversidad lingüística y del plurilingüismo de su alumnado.

En lo que concierne a las actitudes lingüísticas, los profesores de lenguas deben promover que el alumnado se plantee cuestiones referentes a la diversidad lingüística, a los prejuicios lingüísticos y a las actitudes hacia las lenguas que componen el panorama sociolingüístico local. Estas temáticas son de extrema importancia para la composición del currículo de un docente en zonas de frontera (Berger, 2015). En la enseñanza de lenguas en la frontera, las creencias sobre la comunidad de habla vecina y el consecuente desarrollo de una actitud positiva o negativa hacia sus hablantes y hacia su lengua, son factores clave de influencia para la motivación de los estudiantes para aprender la lengua del otro y para la construcción de una sociedad que sepa valorar la diversidad cultural, social y lingüística.

Por su parte, el bilingüismo y el plurilingüismo son temas fundamentales para la formación del docente en contextos fronterizos de diversidad lingüística, ya que es esencial que conozca sus ventajas sociales y cognitivas. De esta manera, el profesorado puede transmitir a su alumnado los beneficios de ser bilingüe o plurilingüe, lo que apoya la preservación del bilingüismo o plurilingüismo del alumnado.

Por último, es de extrema necesidad que el profesorado conozca el concepto de interculturalidad, su importancia en el actual mundo globalizado, su aplicación en la enseñanza de lenguas y, por ende, el papel destacado del aula de lenguas en el desarrollo de dicha competencia.

Los temas seleccionados deben, a su vez, ser presentados al profesorado siempre en relación con su contexto y desde una perspectiva crítica que considere la relación de poder entre las lenguas. Ello conlleva un acercamiento hacia la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001, 2006, 2010, 2013; Rajagopalan, 2003, 2007; Lopes, 2006); entre otros, y un tratamiento metodológico que fomente la reflexión constante sobre el propio entorno. Por otra parte, el profesorado debe, en contextos fronterizos de asimetría entre las lenguas, visibilizar los colectivos históricamente marginados y sus correspondientes culturas. Para facilitar esta tarea, en unión con los temas sociolingüísticos, se pueden añadir teorías y conceptos que introducen un cambio hacia nuevas epistemologías. Entre ellos destacamos las teorías del pensamiento decolonial de Mignolo (2007) y Quijano (2007), las epistemologías del sur de Santos (2010, 2012, 2014) y, por último, los conceptos de colonialismo interno y cadenas de dominación de Rivera (2010a [1984], 2010b). Estas teorías pueden ayudar al profesorado a entender las relaciones asimétricas entre los colectivos fronterizos.

El objetivo del presente estudio no es ofrecer una descripción y análisis exhaustivos de los ámbitos temáticos que han sido presentados, sino más bien pretendemos alertar, a partir del diagnóstico sociolingüístico local y de la formación del profesorado de ELE de la zona estudiada, sobre la necesidad de incluir estos temas de índole sociolingüística e intercultural en la formación docente de regiones multilingües de frontera. Los planteamientos teóricos de cada tema propuesto han sido descritos y detallados como parte de una investigación doctoral previa (Ferreira Martins, 2018).

194

3. El estudio

El estudio de caso conforma como una investigación cualitativa, con datos cuantitativos. Para cumplir los objetivos propuestos de comprobar la necesidad de una formación de base sociolingüística e intercultural, por una parte y, por otra parte, averiguar si los profesores de ELE de Cáceres poseen o no una formación de base sociolingüística e intercultural, nos planteamos realizar:

- i) Diagnóstico de los elementos que rodean esta formación del profesorado e ELE: situación sociolingüística local y presencia de las lenguas en el sistema educativo
- ii) Diagnóstico de la formación de base sociolingüística e intercultural de los profesores de ELE en los siguientes ámbitos temáticos:
 - variación y variedades lingüísticas;
 - política y planificación lingüísticas;

- actitudes lingüísticas;
- bilingüismo / plurilingüismo;
- interculturalidad.

Dividimos las fuentes de recogida de datos en

- Fuentes primarias: profesores de ELE
- Fuentes secundarias: i) documentos oficiales (Secretaría de Educación de Mato Grosso - SEDUC y Ayuntamiento de Cáceres); ii) Comunidad hispanohablante.

Iniciamos la recopilación de datos en febrero de 2016. Los datos fueron recogidos por etapas, a través de varios instrumentos: i) cuestionario, ii) sesión reflexiva, iii) portafolio docente, iv) entrevista y v) investigación documental. A continuación, presentamos el diseño de las etapas y los instrumentos de recogida de la información:

Tabla 1

Fuentes secundarias		
1ª etapa	Documentos oficiales	Presencial y a distancia Enero de 2016 a junio de 2017
2ª etapa	Entrevistas (comunidad hispanohablante)	Presencial Periodo: julio de 2017
Fuentes primarias		
1ª etapa	Cuestionario	Online: software libre Google Forms Periodo: diciembre de 2016 a junio de 2017
2ª etapa	sesión reflexiva	Presencial Periodo: julio de 2017
	portafolio docente	Presencial: Julio de 2017 A distancia: Agosto a octubre de 2017

Fuente: elaboración propia.

La sesión reflexiva y portafolio docente tenían el objetivo añadido de servir como herramienta de reflexión y autoformación docente bajo la metodología de la investigación-acción (Schön, 1983, 2000 [1998]). Ambos instrumentos se insertaron en un curso ofrecido a los profesores de ELE de Cáceres, Porto Esperidião y Vila Bela da Santíssima Trindade (estas dos localidades son pueblos cercanos a Cáceres que presentan una situación sociolingüística semejante), con un total de 27 participantes. El curso consistió, en un primer momento, en la realización de una sesión reflexiva sobre los ámbitos temáticos analizados, y posteriormente, en una formación de base teórica sobre los mismos temas. En la última etapa del curso elaboramos el portafolio docente con el profesorado. El curso contó con la colaboración de diversas instituciones locales.

Respecto a las fuentes primarias, conforme la siguiente tabla, tenemos 11 profesores de español, lo que corresponde al 64% del profesorado de español en activo de Cáceres, según datos oficiales. La muestra es, en definitiva, significativa, sobre todo si consideramos la distribución de los profesores en las escuelas de Cáceres: contamos con participantes presentes en el 100% de los de las escuelas públicas que ofrecen ELE y en el 67% de las escuelas privadas.

Tabla 2

P	Nacimiento	Sexo	Residencia	Año de nacimiento	Edad	Lengua materna
P1	Cáceres	Mujer	Cáceres	1983	34	Portugués
P2	Vila Bela da Santíssima Trindade	Mujer	Cáceres	1978	39	Portugués y español
P3	Fernandes Tourinho	Mujer	Cáceres	1966	51	Portugués
P4	Cáceres	Mujer	Cáceres	1980	37	Portugués
P5	Cáceres	Mujer	Cáceres	1993	24	Portugués y español
P6	Cáceres	Hombre	Cáceres	1974	43	Portugués
P7	Cáceres	Hombre	Cáceres	1995	22	Portugués
P8	Rio Branco	Mujer	Cáceres	1978	39	Portugués
P9	Salto de Céu	Mujer	Cáceres	1984	33	Portugués
P10	Conceição das Alagoas	Mujer	Cáceres	1975	42	Portugués
P11	Cáceres	Mujer	Cáceres	1983	34	Portugués y español

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los participantes son mujeres (9 de 11) y la media de edad es de 36 años. Solo dos profesores nacieron fuera de la frontera (P3 y P10), pero se mudaron para Mato Grosso cuando aún eran muy jóvenes. Ocho de los 11 profesores tienen el portugués como lengua materna y tres son bilingües portugués-español porque son hijos de bolivianos (aunque uno de ellos no se haya declarado bilingüe – P2).

Sobre los participantes secundarios, realizamos un total de 6 entrevistas a la comunidad boliviana hispanohablante local, 5 de ellas en los comercios habitualmente ocupados por los bolivianos y una en el consulado de Bolivia. En el formato de la entrevista semiestructurada, seguimos un guion temático y, a partir de preguntas abiertas, los participantes podían expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse hacia otros temas. Los temas centrales eran: i) las lenguas que utilizan en la familia y demás situaciones cotidianas, y ii) las actitudes hacia el español y hacia la comunidad boliviana en Cáceres.

Tabla 3

Fuentes Secundarias (EPS)	Sexo	Edad
EPS1	Mujer	35 años
EPS2	Mujer	55 años
EPS3	Mujer	25 años
EPS4	Mujer	49 años
EPS5	Mujer	23 años
EPS6	Hombre	46 años

Fuente: elaboración propia.

A partir de investigación documental, analizamos diversos informes oficiales sobre los alumnos y los profesores de las escuelas de Cáceres, así como el Plan Municipal de Educación.

En el diagnóstico de la situación sociolingüística y de las lenguas en el sistema educativo, nos centramos en las entrevistas de la comunidad boliviana y en los documentos oficiales. Asimismo, consideramos la percepción del profesorado acerca de la relación de poder entre las lenguas. En la parte de la formación del profesorado, están los resultados de los cuestionarios, de las sesiones reflexivas y del portafolio docente de los profesores de ELE.

3.1 Frontera Brasil-Bolivia. Cáceres: situación sociolingüística, actitudes y las lenguas en el sistema educativo

La frontera de Mato Grosso ha sido, desde sus inicios, marcada por el afán de ocupación y protección territorial y por la diversidad étnica y sociocultural, con muchos elementos conectados histórica y socialmente con Bolivia. Parte del territorio del actual Mato Grosso perteneció a Bolivia hasta 1903 (Cerveira de Sena, 2012). No obstante, a pesar de una confluencia sociocultural e histórica, unida a una extensa frontera con un país hispanohablante (la de mayor extensión, con 3.423,2 km) no hay iniciativas concretas de integración fronteriza entre Brasil y Bolivia, sea a partir del Proyecto de Desarrollo de la Franja de Frontera (Brasil, 2009) u otros acuerdos bilaterales.

Mato Grosso comporta numerosas lenguas indígenas, siendo el segundo estado del país en materia de diversidad lingüística y en número de población que se auto declara indígena (IBGE, 2010). Desgraciadamente, los continuos esfuerzos civiles y gubernamentales en defensa de los pueblos indígenas todavía no son suficientes y la presión económica por la ocupación de la tierra por grandes latifundistas, por industrias nacionales y multinacionales, les está despojando de sus derechos, lo que también conlleva a la desaparición de su lengua y su cultura.

Cáceres es la principal ciudad de la frontera de Brasil con Bolivia, desde el punto de vista poblacional, económico o cercanía y acceso con el país vecino. Ubicada a orilla del Río Paraguay y a 80 km de San Matías (Bolivia), tiene una presencia significativa de población de origen boliviano. Además, está presente la comunidad indígena chiquitana, pero con escasos hablantes de su lengua ubicados fuera de los centros urbanos en zona de protección indígena tutelados por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). Las lenguas presentes, por lo tanto, son el portugués, el español, el chiquitano y el portuñol. La ciudad, insertada en el contexto socio histórico de Mato Grosso, cuya configuración fronteriza se ha edificado bajo los ideales de ocupación, defensa y unidad nacional (Bernadino, 2015; Amedi, 2012), posee una frontera con una visión negativa sobre la diversidad.

Según las entrevistas realizadas en Cáceres, observamos que las identidades en esta frontera van a configurarse bajo los criterios de nacionalidad y etnia: identidad brasileña, identidad boliviana e identidad indígena. Estas identidades se distribuyen claramente en posiciones jerárquicas basadas en representaciones estigmatizadas sobre los bolivianos y los indígenas producidas en el lado brasileño de la frontera. El estatus económico de la comunidad asociada a cada cultura determina, en algunas ocasiones, los sentimientos de pertenencia a los ámbitos identitario-culturales y el rechazo a otro u otros, el mayor estatus económico de Brasil ante el más bajo estatus de Bolivia.

198

Cáceres está marcada por el tránsito constante de personas a los dos lados de la frontera, lo que delimita una frontera física sin mayor significación (EPS2 y EPS6). Asimismo, está definida por la circulación de mercancías ilícitas -drogas y coches robados-, actividad normalmente asociada por los brasileños a los bolivianos (EPS4 y EPS5). La prensa local suele dar énfasis a este punto de vista, lo que ejerce gran influencia en el discurso sobre los bolivianos (P3). Este hecho es fácilmente demostrable, ya sea en la prensa escrita o en la digital de la ciudad.

Gran parte de los bolivianos realizan sus actividades laborales en los comercios y los brasileños reconocen el comercio como un espacio donde predominan bolivianos (EPS3). Los comerciantes bolivianos se quejan de que, en ocasiones, los clientes brasileños se dirigen a ellos de forma despectiva (EPS2, EPS4, EPS5). Además, la propia ubicación de su actividad comercial es fruto de prejuicios (EPS5, Ferreira, 2017). Identificamos la ausencia de integración entre los bolivianos (EPS1, EPS4, EPS5), que quizás, puede tener sus raíces en el desprestigio que tiene Bolivia en la zona.

Del mismo modo, para la comunidad boliviana, podemos afirmar a partir de la percepción del profesorado, que los indígenas de Cáceres son vistos de una forma negativa por los habitantes de la ciudad. Dicha discriminación hacia los indígenas es consecuencia de una larga trayectoria en Brasil de minorización cultural y étnica que les atribuye estereotipos peyorativos como borrachos, animales, incapaces, y antropófagos (Santana, 2014, p. 93). Una vez más, estas actitudes tendrán consecuencias lingüísticas. La lengua chiquitana en Cáceres es hablada por un número pequeño (casi insignificante) de la población indígena de edad más avanzada (EPS2; Santana y Cintra, 2009). Los datos oficiales tampoco indican el número de hablantes de chiquitano en Brasil. Lo que sí es cierto, es que la cifra disminuye constantemente y se hace cada vez más urgente, iniciativas de valoración y difusión para que la lengua no se extinga. Destacamos, además, que los chiquitanos, normalmente, son asociados por los brasileños a la nacionalidad boliviana. Por lo que vemos la negación por parte de los brasileños de la identidad indígena.

Las actitudes negativas hacia los bolivianos y los indígenas tienen clara correspondencia en las lenguas y va a ser el principal factor de configuración de la situación lingüística de Cáceres. En esta óptica, el portugués es la lengua mayoritaria en la frontera, hablado por los brasileños, por los inmigrantes bolivianos y por el pueblo chiquitano. El español es una lengua presente, pero en situación de disminución de su número de hablantes nativos y no nativos puesto que, según veremos a continuación, la lengua también está en retroceso en el sistema educativo. Es destacable el abandono del español por los hablantes de las nuevas generaciones (EPS1, EPS3, EPS4 y EPS5). El portuñol y el chiquitano, ambos asociados a los bolivianos, están estigmatizados.

En el sistema educativo la situación es similar, ya sea en la oferta de lenguas, o sea en el plurilingüismo del alumnado. La presencia del español en las escuelas de Cáceres es escasa, conforme la tabla a continuación.

Tabla 4

	Número de escuelas	Número de escuelas que ofertan español	%
Escuelas Estadales	17	8	47%
Escuelas Municipales	86	0	0%
Escuelas Privadas	9	6	66%
Total	112	14	13%

Fuente: elaboración propia.

La ausencia del español en las escuelas municipales es significativa porque son las más numerosas y es en estas donde se imparte la educación primaria. Las clases de lengua española desde edades tempranas permitirían consolidar la adquisición de la lengua a los estudiantes de la región. Por otra parte, el 66% de las escuelas privadas ofrece español. Estas escuelas prácticamente no tienen alumnos bolivianos y, por tanto, la decisión de ofertar el español no se debe a la necesidad de integración lingüística y valoración cultural del alumnado hispanohablante. En total, de las 112 escuelas del municipio, entre municipales, estatales y privadas, solo 14 ofrecen la lengua española, lo que corresponde a un 13%.

De forma similar, el Plan Municipal de Educación de Cáceres. Compromiso con el Futuro 2015-2025 (Ayuntamiento de Cáceres, 2015), del Ayuntamiento de Cáceres aprobado por la Ley 2.482 de 22 de junio de 2015 tampoco ubica al alumnado boliviano en las 17 metas que presenta, ya sea con la inclusión de su lengua materna en el sistema educativo, o sea con la enseñanza del portugués de forma particularizada a sus necesidades.

Las escuelas de Cáceres presentan la hegemonía del portugués como la única que posee el estatus de lengua materna. Ello contradice el perfil sociolingüístico de parte del alumnado boliviano. El portugués es hablado por todos los alumnos –brasileños, bolivianos y chiquitanos–. El uso del español en la escuela por parte del alumnado de origen boliviano, como resultado de la actitud negativa hacia Bolivia, es cada vez menos frecuente. Por añadidura, las actitudes negativas hacia los bolivianos y hacia su lengua también están presentes en las escuelas (EPS2, EPS5).

El rechazo de la identidad indígena está presente en el alumnado de Cáceres (Duarte, 2014). No hay registros o estudios sobre el número de hablantes de chiquitano en las escuelas. Con todo, el profesorado señala la presencia de chiquitanos, pero no reconocen su identidad.

Para finalizar este apartado, destacamos que los estereotipos y prejuicios hacia los bolivianos y los indígenas configuran una frontera marcada por relaciones de colonialismo interno y una cadena de dominación (Rivera, 2010a [1984] y 2010b) en la que se observa un colectivo y su respectiva cultura (los brasileños) ocupando una posición superior, mientras los bolivianos y los indígenas (los chiquitanos) son los de abajo. En otras palabras, observamos en Cáceres la correspondencia de la estratificación social en el plano lingüístico. La realidad sociocultural y económica asimétrica reproduce el capital cultural y habitus lingüístico (Bourdieu, 1988 [1979], 1985 [1982]) de la clase dominante: los brasileños.

Como conclusión, podemos caracterizar Cáceres como un contexto superdiverso (Vertovec, 2007) marcado por la migración constante de bolivianos y por la estratificación socioeconómica y étnica entre brasileños, bolivianos y chiquitanos. La visibilización y la distribución de las lenguas funcionan a nivel de escalas (Blommaert, 2007) en las que las lenguas cobran distintos valores, es decir, adquieren su valor simbólico y son indexicalizadas en niveles de mayor o menor prestigio. En esta línea, el español ocupa la escala familiar y es desplazado cada vez más del ámbito educativo. Además, no está presente en el ámbito institucional. Es más, también está siendo desplazado del ámbito familiar ya que las nuevas generaciones de origen boliviano abandonan cada vez más su lengua materna y se niegan a usar la lengua incluso con los padres (EPS2, EPS4 y EPS5). En las escalas global-periférico, el chiquitano, como representante de la diversidad de lenguas indígenas de Mato Grosso y de Brasil, ha sido totalmente desplazado a la periferia, ya que los pocos hablantes que la usan residen en las comunidades indígenas chiquitanas muy alejadas del centro urbano (en las llamadas tribus indígenas). La presencia del portugués como lengua global (ámbito institucional, educativo, familiar, sea urbano o rural) y su autoridad frente al español y al chiquitano conlleva la legitimación de las voces del grupo social con la que esta lengua se identifica, los brasileños. Esta configuración escalar está influenciada por las actitudes culturales y lingüísticas que desplazan al español y al chiquitano a espacios cada vez más periféricos.

3.2 Formación del profesorado

Vamos a presentar, en primer lugar, el análisis de los datos recogidos en el cuestionario y en la sesión reflexiva, ambos realizados antes del módulo de formación teórica del curso. Las conclusiones se refieren al análisis de los datos del cuestionario y de su validación en la sesión reflexiva. Posteriormente, presentaremos los cambios verificados entre el profesorado tras la formación a partir del análisis del portafolio docente.

De forma esquemática, la formación de los docentes de ELE de Cáceres, antes del módulo teórico del curso, podría resumirse, en cada ámbito temático analizado, de la siguiente manera:

Variedades de lingüísticas

- Escasa visibilidad de la variedad boliviana, incluso los profesores bilingües nacidos en Bolivia o hijos de padres bolivianos nacidos en Brasil.
- Persistencia del prestigio de la variedad castellana presente en la valorización del profesorado, en la formación docente que recibieron en las universidades, en los materiales didácticos

usados en la región y en las clases. La mayoría del profesorado trabaja con esta variedad en clase y, por lo general, no valoran positivamente la inclusión de las demás variedades.

- Consideración de las variedades del español en dos bloques, España y América, sin el debido reconocimiento de las variedades lingüísticas que estas dos regiones presentan.
- Consideración de la variedad estándar, sin la consideración del pluricentrismo de la lengua española.
- Falta de conocimiento sobre los tipos de variedades de la lengua. Confunden variedad diatópica con otros tipos de variedades (diastrácticas y diafásicas).
- Confunden los conceptos de lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua y lengua oficial.

Interculturalidad

- Escaso conocimiento de las bases teóricas del concepto de interculturalidad en la enseñanza de lenguas.
- Escasa visibilización de la diversidad sociocultural local, tanto de la comunidad boliviana, como de la comunidad indígena.
- Reconocimiento de la necesidad de trabajar la interculturalidad debido al prejuicio y estereotipos detectados en la región, pero con la dificultad de llevarlo a cabo en la práctica docente.

202

Plurilingüismo y bilingüismo

- Ocultación de la diversidad lingüística de Brasil.
- Sensibilización al plurilingüismo relacionado con las lenguas extranjeras de difusión internacional, y no respeto a las lenguas maternas de Brasil.
- Ausencia de una visión positiva del bilingüismo portugués-español en el ámbito educativo.

Actitudes lingüísticas

- Escasa percepción de la comunidad chiquitana y, por tanto, invisibilidad de su lengua y de su cultura.
- Reconocimiento de la discriminación con respecto a los indígenas y bolivianos en el contexto escolar.
- Dificultad para trabajar el tema de las actitudes lingüísticas en las escuelas.
- Escasa capacidad de percepción de casos de prejuicio lingüístico.
- Poco conocimiento de conceptos relacionados con las actitudes lingüísticas como prejuicio lingüístico e identidad lingüística.

Política lingüística

- Poco conocimiento de los documentos nacionales de planificación lingüística y educativa.
- Escasa percepción del papel del profesorado en el marco de la política y planificación lingüística local.

Después del curso ofrecido al profesorado, verificamos un incremento en la formación del profesorado en todos los ámbitos temáticos anteriormente analizados. Recordemos que realizamos una formación teórica seguida de las sesiones reflexivas y de la elaboración del portafolio docente, ambas propuestas basadas en la investigación-acción con el fin de fomentar la formación mediante la propia práctica docente.

Respecto a la temática de variación y variedades lingüísticas, vemos un cambio en la visión del profesorado respecto a la valoración e inclusión de las distintas variedades del español en las clases, que se corresponde con el 90% de los participantes. Esta cifra en el cuestionario era del 36%. El 100% de los profesores defiende el tratamiento de variedades de Bolivia, la cifra anterior era de 18%. Por tanto, vemos un claro avance en la valoración de la diversidad lingüística del español, sobre todo del español de Bolivia, así como en la defensa de su tratamiento en las clases.

Sobre política y planificación lingüísticas, los datos del portafolio muestran un cambio significativo en el grado de conocimiento de la legislación nacional en materia lingüística y educativa. Los datos anteriores en los que el 100% del profesorado no demostraba conocimiento del tratamiento de lenguas maternas y lenguas extranjeras de los documentos nacionales y regionales, avanzan significativamente en el sentido de que, aunque algunos manifiestan un bajo conocimiento, la mayoría demuestra el incremento de su conocimiento en esta materia. Por lo tanto, concluimos que los participantes de la investigación demostraron, de forma general, un alto grado de asimilación de los contenidos del curso. Consideramos que este conocimiento, así como los debates de la sesión reflexiva, pueden significar una mayor sensibilización con respecto a su poder de participación como agente activo en la política lingüística y educativa local.

En lo que se refiere a las actitudes lingüísticas, en el portafolio, la mayoría del profesorado manifiesta que tiene un alto grado de capacidad para abordar de forma pedagógica las actitudes lingüísticas en sus clases. No obstante, si volvemos a los datos anteriores, eran escasas la percepción de la presencia chiquitana (como representantes de diferentes etnias en las escuelas) y la actitud claramente positiva hacia los indígenas. Además, el profesorado presentaba muy baja capacidad para detectar casos de prejuicio

lingüístico. En definitiva, el curso ha sido un elemento de sensibilización hacia la valoración de los colectivos y etnias marginados de la zona, así como los elementos socioculturales y las lenguas asociados a ellos. Sin embargo, para que sepamos si dicha capacidad se concreta en la práctica, sería necesaria una investigación específica, tanto para acceder a las actitudes del profesorado, como para realizar una observación en su práctica docente para saber si hay un tratamiento adecuado de las actitudes en las clases.

Concerniente al plurilingüismo y al bilingüismo, la mayoría de los profesores pasan a relatar la necesidad de que el profesorado sea capaz de valorar positivamente el potencial y bagaje de los alumnos de otras culturas. De forma similar, indican una valoración positiva del bilingüismo portugués-español del alumnado como factor positivo para el aprendizaje de otras lenguas.

En el último ámbito temático, el de la cultura y la interculturalidad en las clases, todos los profesores destacaron la importancia de incluir elementos socioculturales del país fronterizo en las clases de español. Sin embargo, recordemos que el cuestionario demostraba una escasa visibilización de la diversidad sociocultural local, tanto de la comunidad boliviana, como de la comunidad indígena. Asimismo, observamos una evolución en la valoración del otro y de su cultura, así como en el conocimiento del concepto de interculturalidad y su aplicación en las clases, si lo comparamos con los datos del cuestionario y de la sesión reflexiva. Con todo, sigue siendo uno de los puntos en los que declaran más dificultad desde el punto de vista de plasmarlo a la práctica docente.

204

Por los datos presentados, podemos concluir que, como estaba previsto, el portafolio ha cumplido el objetivo de servir como herramienta de reflexión y autoformación sociolingüística de los profesores y ha sido una contribución al cambio de mentalidad del profesorado. No sabemos en qué medida este conocimiento revela un cambio real en la práctica del aula, pero la sensibilización y el mayor acercamiento a los presupuestos de la sociolingüística es un indicativo de que las clases de español pueden convertirse en un espacio para, más allá de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera, facilitar la valoración del otro, el pensamiento crítico y la interculturalidad.

4. Conclusiones

Podemos concluir que, tanto la situación sociolingüística y educativa como las carencias en la formación del profesorado, justifican nuestra propuesta de formación docente de base sociolingüística e intercultural.

Es más, los resultados obtenidos nos llevan a considerar que, tanto la metodología utilizada en el estudio como las bases de la formación docente propuestas pueden servir de modelo y soporte para el profesor de otras LE tanto de Brasil como de otros países en zonas de diversidad lingüística. Sin embargo, destacamos la necesidad de realización de un diagnóstico para cada caso concreto, y de esta forma, adaptar y elaborar una formación particularizada.

En Cáceres, el sistema educativo niega la cultura y la lengua del alumnado de diferentes orígenes o nacionalidades y refleja en la práctica la política lingüística nacional construida a partir de una ideología monolingüe y monocultural. En definitiva, es clara la falta de políticas lingüísticas y públicas que reconozcan la importancia de las lenguas autóctonas y extranjeras. Éstas podrían fomentar la relación de convivencia armónica entre la población que habita la frontera y, a la vez, colaborar a la consolidación del plurilingüismo, o en última instancia del bilingüismo, valorando la diversidad sociocultural y lingüística local. Con todo, señalamos un camino alternativo en el que las políticas lingüísticas y públicas emerjan de agentes no institucionales, en concreto del profesorado con una formación apropiada para afrontar y analizar las contradicciones existentes entre la realidad sociolingüística, el sistema educativo y el nivel político e institucional.

Los ámbitos temáticos propuestos se relacionan de forma directa con las necesidades específicas en la formación de profesores de español en la frontera de Mato Grosso con Bolivia desde una perspectiva sociolingüística. Estas necesidades se refieren a los conocimientos y habilidades que apoyan el trabajo docente en su tarea de:

- Analizar la planificación lingüística nacional y local y proponer cambios
- Analizar el contexto y las demandas sociolingüísticas y educativas locales
- Seleccionar las lenguas y las variedades lingüísticas para componer la enseñanza de la lengua
- Aprovechar el conocimiento lingüístico previo de los alumnos
- Crear entre el alumnado la conciencia del valor positivo del plurilingüismo en las lenguas locales
- Desarrollar una actitud positiva hacia las lenguas de la zona
- Desarrollar la interculturalidad entre los alumnos

Añadimos que la formación de profesores, incluyendo la formación sociolingüística que proponemos, no puede ser vista como un producto que se alcanza al final de cuatro o cinco años de carrera universitaria o tras un curso de formación continua, sino como parte de un proceso que dura una vida entera y tiene un importante factor de renovación. Los temas y conceptos que desarrollamos a lo largo del estudio deben constituir la base a partir de la cual el docente en dicha frontera será capaz de reflexionar sobre la diversidad lingüística como factor de inclusión social y construir su práctica pedagógica bajo esta ideología. A esta capacidad que ayudará a reducir tensiones y desigualdades, nombramos de competencia sociolingüística crítica

En esta nueva competencia, el profesorado adquiere la conciencia de que su formación lingüística en contextos de asimetrías étnicas, sociales, raciales y culturales va unida a un proyecto sociopolítico más amplio de defensa por la igualdad. En esta perspectiva, la consolidación de la enseñanza del español en Cáceres está ligada al fin de la discriminación hacia la comunidad boliviana. Y para incidir en esta problemática, hemos de relacionarla con los otros colectivos marginados, como las comunidades indígenas de la zona. Recordemos que el boliviano está normalmente asociado a la etnia indígena y, por tanto, resignificar y valorar una cultura, lleva a la aceptación de la otra. En el plano lingüístico, el desarrollo de la actitud positiva hacia el español favorece el cambio de actitud hacia el chiquitano y viceversa.

206

La formación ofrecida ya ha tenido resultados concretos. Los profesores que han participado del curso están, en la actualidad, en fase de creación de la Asociación de Profesores de Lenguas de la Frontera Oeste de Mato Grosso - APLEFRON / MT cuyo objetivo es, por un lado, incidir en la formación de los profesores de lenguas desde una perspectiva de frontera y, por otro lado, desarrollar acciones a favor del mantenimiento de la diversidad lingüística local. De forma similar, verificamos la creación de dos líneas de investigación en tercer ciclo con temáticas de lenguas en la frontera en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT) y, además, dos tesis sobre dicha temática fueron iniciadas por profesores participantes de la investigación (P4 y P10).

Para terminar, concluimos que una formación sociolingüística e intercultural es un elemento clave para forjar nuevas trayectorias lingüísticas de aceptación del bilingüismo y del plurilingüismo y para la elaboración y el fomento de políticas e iniciativas lingüísticas que satisfagan las necesidades comunicativas de regiones multilingües de frontera.

Referencias bibliográficas

- Amedi, N. (2012). A cidade (res)significada: a ideologia de modernização de Cuiabá no período pós-divisão do Estado do Mato Grosso. *Revista Angelus Novus*, 4, 41-64.
- Ayuntamiento de Cáceres. (2015). Plan Municipal de Educación de Cáceres. Compromiso con el Futuro 2015-2025.
- Bagno, M. (2015). *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bain, B. (1975). Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. *Linguistics*, 160, 5-20.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997 [1993]). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, R. Y Briggs, C. L. (2003). *Voices of Modernity. Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes and human affairs*. Belmont: Brooks/Cole.
- Berger, I. (2015). Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil - Paraguai: elemento à gestão de línguas. *Signo y Seña*, 28, 169-185.
- Bernardino, M. G. (2015). Redesenhando a fronteira noroeste: a Carta de Mato Grosso e Regiões Circunvizinhas (1917-1952). Terra Brasilis. *Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica*, 6, 1-13.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics*, 4(1), 1-19.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolingüística e Educação*. São Paulo: Parábola.
- Bourdieu, P. (1985 [1982]). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1988 [1979]). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Brasil. (2009). Ministerio de Integración Nacional. Programa de Desarrollo de la Franja de Frontera.
- Bugel, T. (2000). Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. Actas del XI Congreso de ASELE, 239-246.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvet, L. J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.
- Cerveira de Sena, E. (2012). De colônias al início dos Estados Nacionais: Considerações sobre a fronteira entre Brasil e Bolívia. *Revista Territórios & Fronteiras*, 5, 114-130.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Del Valle, J. (2002 [1999]). Lenguas imaginadas: Menéndez Pidal, la lingüística hispánica y la configuración del estándar. *Estudios de Lingüística Aplicada (ELiEs)*, 16, s.p.
- Duarte, A. N. D. A. (2014). O chiquitano de Cáceres-MT: contribuições para a constituição da escola como fronteira interétnica e intercultural. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em <https://bit.ly/2ZgClxM>
- Fanjul, A. (2004). Português brasileiro, espanhol de... onde? analogias incertas. *Letras & Letras*, 20(1), 165-183.
- Ferreira Martins, V. (2018). Formación Sociolingüística para profesores de ELE en Brasil. *Tesis Doctoral*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Brasilia.
- Fill, A. y Mühlhäusler, P. (Eds.). (2001). *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. New York: Continuum.
- Haugen, E. (1959). Planning for a Standard Language in Modern Norway. *Anthropological Linguistics*, 1(3), 8-21.
- IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística. Disponible en <http://www.ibge.gov.br/home/> (Fecha de acceso: 10/07/2019)
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lambert, W. A, y Lambert, W. E. (1966 [1964]). *Psicología Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editors.
- Lopes, L. P. (Ed.). (2006). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Moreno, F. (1994). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Revista Reale*, 1994, 107-135.
- Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Ediciones Península.
- Níkleva, D. G. y Rico-Marín, A. M. (2017). El papel del professor de español como lengua extranjera o segunda y las necesidades en su formación. En Níkleva, D. G. (ed.). *Necesidades y tendencias en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (11-37). Bern: Peter Lang.
- Ogay, T. (2000). *De la compétence à la dynamique Interculturelles*. Bern: Peter Lang.

- Penny, R. (2004 [2000]). *Variación y cambio en español*. Madrid: Gredos.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics. A critical introduction*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2006). Language Education as Translingual Activism. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(1), 111–114.
- Pennycook, A. (2010). Critical and alternative directions in applied linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 1–16
- Pennycook, A. (2013). Language policies, language ideologies and local language practices. En Wee, R. B. H. y Lim, L. *The Politics of English* (1-18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pérez-Milans, M. y Soto C. (2016). Reflexive language and ethnic minority activism in Hong Kong. A trajectory-based análisis. *AILA Review*, 29, 48–82.
- Phillipson, R. L. (1996): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Pinto, M. (1993). Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. *Revista Scientia paedagogica experimentalis*, 31, 119-47.
- Preston, D. R. y Young, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão crítica*. São Paulo: Editorial Parábola.
- Rajagopalan, K. (2007). Por uma linguística crítica. *Letras & Letras*, 8(14), 13-20.
- Rivera, S. (2010a [1984]). *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900- 1980*. La Paz: La mirada Salvaje.
- Rivera, S. (2010b). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Editorial Piedra Rota.
- Santana, Á. C., (2014). *Línguas cruzadas, histórias que se mesclam. Ações de documentação, valorização e fortalecimento da língua Chiquitana no Brasil*. Jundiá: Paco Editorial.
- Santana, Á. C., & Dunck-Cintra, E. M. (2009). Estudos da língua Chiquitano do Brasil: trajetória e perspectivas. *Polifonia*, 15(17).
- Santos, B. (2010). *Refundación del estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Nacional de Derecho Social.
- Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La paz: REMTE.
- Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur: Perspectivas*. Madrid: Akal.
- Santos, E. (1996). *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia.

- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction*. 2ª Ed. Oxford: Blackwell.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner: How professional sthink in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2000 [1998]). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: artes Médicas Sul.
- Tollefson, W. (2005). Critical Theory in Language Policy. En Ricento. T. (Ed.). (2005). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (42-59). Oxford: Blakwell.
- Trudgill, P y Hernández, J. M. (2007). *Diccionario de sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- Tunmer, E., y Myhill, M. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. En Tunmer, W. E., Pratt, C. y Herriman, M. L. (Eds.). *Metalinguistic awereness in children* (169-87). Berlín: Springer Verlag.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Williams, R. (1983). *Culture*. London: Fontana

Cultura en la formación de profesores de lenguas de contexto iberoamericano

Fernanda Tonelli  

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil

Resumen. El texto tiene como objetivo discutir el componente cultural en la formación de profesores de español y portugués de lenguas extranjeras. A través de una investigación cualitativa, se propone analizar cómo dos carreras de grado de formación de profesores de lenguas –la Licenciatura em Letras - Espanhol, ubicada en Brasil, y el Profesorado de Português, en Argentina–, representan la cultura en la formación docente. El estudio se realizará a través del análisis de documentos oficiales que orientan las carreras, es decir, el Plan de Estudios del Profesorado de Português del grado argentino; y, el Projeto Pedagógico y los Programas de Estudio de las asignaturas del grado brasileño. Los datos analizados indican que las carreras seleccionadas se apoyan en una concepción tradicional de cultura, marcada por el esencialismo y expresada por el trabajo con la historia de las naciones y la descripción de sus sociedades. Los dos contextos se diferencian por el mayor enfoque dado a la cultura y América Latina (representada por Brasil) por parte de la carrera argentina. Por otro lado, el contexto brasileño está marcado por el silenciamiento de la cultura de la América Latina, lo que indica la herencia colonialista en la formación académica y profesional del profesor de lenguas.

Palabras clave: cultura; formación de profesores; portugués lengua extranjera; español lengua extranjera.

A cultura na formação de professores de línguas no contexto ibero-americano

Resumo. Este texto tem como objetivo discutir o componente cultural na formação de professores de espanhol e de português línguas estrangeiras. Por meio de uma pesquisa qualitativa, propõe-se analisar de que maneira dois cursos de graduação para a formação de professores de línguas - a Licenciatura em Letras - Espanhol, localizado no Brasil, e a de Português, na Argentina - representam a cultura na formação de professores. Isso será feito mediante a análise de documentos oficiais que orientam os cursos de graduação, ou seja, o Projeto Político Pedagógico e os Programas de Estudo das disciplinas do currículo brasileiro e do argentino. Os dados analisados indicam que os cursos de graduação selecionadas se baseiam em uma concepção tradicional de cultura, marcada pelo essencialismo e manifestada pelo trabalho com a história das nações e a descrição de suas sociedades. Os dois contextos são diferenciados pelo maior enfoque dado à cultura e à América Latina (representada pelo Brasil) pela graduação argentina. Por outro lado, o contexto brasileiro é marcado pelo silenciamento da cultura da América Latina, o que indica a herança colonialista na formação acadêmica e profissional do professor de línguas:

Palavras-chave: cultura; formação de professores; português língua estrangeira; espanhol língua estrangeira

Culture in the training for language teachers in Ibero-American context

Abstract. This text aims to discuss the cultural component in teacher training courses of Spanish and Portuguese foreign languages. Through qualitative research, it is proposed to analyze how two training courses for language teachers - the course of Licenciatura em Letras - Espanhol, located in Brazil, and Profesorado de Português, in Argentina - represent the culture. This is done through the analysis of official documents that guide the courses, that is, the Pedagogical Political Project and the syllabus of the Brazilian course and the Course Guide of the Argentine course. The data analyzed indicate that the courses are based on a traditional conception of culture, marked by essentialism and Eurocentrism and expressed by working with the history of nations and the description of their societies. The two contexts are differentiated by the greater focus given to culture and Latin America (represented by Brazil) by the Argentine course. The Brazilian context is marked by the silencing of Latin American culture, which indicates the colonialist heritage in the academic and professional formation of the language teacher.

Keywords: culture; teacher training; Portuguese Foreign Language; Spanish Foreign Language

1. Introducción

Entre las diversas iniciativas emprendidas para la promoción del portugués y del español como lenguas extranjeras en el contexto iberoamericano de las últimas décadas, se destacan las leyes de Brasil y Argentina que hacen que sea obligatoria la oferta, respectivamente, del español y portugués en las redes básicas de enseñanza de estos países¹. La proposición de esas lenguas en los currículos de las redes básicas de enseñanza de los dos países en cuestión, trae consigo el aumento de la demanda de profesores para esas asignaturas. Como resultado, en dichos países, hubo una ampliación de la oferta en las carreras de formación de profesores de lenguas.

En lo referente a esta cuestión, se puede observar que tanto en Brasil como en Argentina las directrices educativas para la formación de profesores, orientan la preparación de profesionales para que esté comprometida con una educación de calidad, constituida, entre otros factores, por la valorización cultural. Como ejemplo, podemos citar los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*², los cuales contienen indicaciones para la organización de carreras de formación de profesores en Argentina. Según este documento, la docencia debe ser considerada como práctica de *mediación cultural* reflexiva y crítica (Argentina, 2007). Por su parte, en Brasil, las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*³, considera que uno de los papeles que el docente debe atribuirse, es la de incentivar entre los alumnos actividades de *enriquecimiento cultural* (Brasil, 2002, p. 4). Es importante tener en cuenta que, aunque en ambas directrices el término “cultura” no está claramente definido, el hecho de que esté presente a lo largo de dichos documentos, demuestra el reconocimiento y el entendimiento que la formación de profesores en los contextos indicados, se dará mediante la inserción de la dimensión cultural en las prácticas educativas de estos dos países.

Sin embargo, a pesar de haber consenso entre esos órganos oficiales sobre la importancia del componente cultural en la educación, todavía son escasos los trabajos académicos dedicados a investigar cuáles son las

¹ En Brasil, entró en vigor la Ley 11.161 / 05. En el año 2010, se conoció como “Ley del Español”, a partir de 2010, la oferta de lengua española para las escuelas de Enseñanza Media, siendo de carácter optativo la matrícula del alumno. En 2009, en los mismos moldes de oferta obligatoria y matriculación optativa, fue aprobada en Argentina la Ley 26468/2009. La adecuación de las escuelas a esa Ley debería ser hecha hasta 2016. Desde el 16 de febrero de 2017, la Ley brasileña 11.161 / 05 fue revocada por la Ley 13.415 / 2017.

² Recuperado de <https://bit.ly/2zsA3Bz>

³ Recuperado de <https://bit.ly/1DB74aZ>

comprensiones que las carreras de formación de profesores tienen en el contexto de MERCOSUR y sus estudiantes sobre el hacer docente. Al respecto, Dumas (2010) afirma:

Podemos defender que o professor das línguas oficiais do MERCOSUL tem um papel preponderante, já que a língua passa a ser uma das principais chaves de leitura da realidade do Cone Sul e da América Latina, ocupando ali não apenas um papel de transmissores da língua mas, sobretudo, de atores que possam desencadear um processo de conscientização e transformação social. Mas como essa consciência se constrói ou se está construindo? O que de concreto se está realizando para uma mudança efetiva na concepção de integração e do papel dos atores envolvidos? É possível perceber/esboçar a passagem de declarações e propostas grandiosas de intenções a um momento de um fazer reflexivo? (Dumas, 2010, p. 773)

Ante esta situación, nos interesa comprender cómo una carrera de formación de profesores de lengua extranjera de portugués y otra de español en los dos contextos –argentino y brasileño– entienden la cultura como contenido de formación docente. Para ello, seleccionamos dos instituciones habilitadas que forman profesores de lenguas. La Universidad Estadual Paulista (UNESP) de Brasil, que imparte la carrera de Licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol Língua Estrangeira; y, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina en la que se imparte la carrera del Profesorado de Portugués. Para ello analizaremos algunos documentos oficiales que orientan estas carreras, teniendo como foco el lugar dado a la cultura en esos dispositivos legales.

213

2. Sobre la cultura en la formación del profesor de lenguas

El tratamiento de las culturas en el proceso de enseñanza/aprendizaje es un tema recurrente en la educación. Por mucho tiempo (y aún hoy) se busca una forma –sea un método, un enfoque, principios– que orienten a los profesores a “enseñar cultura”. Más recientemente, sin embargo, con la comprensión sobre las dinámicas interpersonales en el actual contexto posmoderno, la discusión sobre *cómo* enseñar cultura viene siendo desplazada desde una perspectiva homogénea, totalizadora y singular (la cultura), hacia una visión plural, que considera cuestiones como *qué* culturas, *de quién*, *para quién*, además del propio cuestionamiento sobre *por qué* de considerar la dimensión cultural en el aula y su didáctica (*¿cultura es algo que se enseña?*). De la misma manera, al pensar críticamente las elecciones que subyacen al campo de los estudios de/sobre/con culturas, es necesario estar consciente

sobre las *no*-elecciones, es decir, sobre las identidades culturales que son silenciadas por medio del proceso de selección de determinadas muestras de culturas hegemónicas.

La formación histórica de América Latina está marcada por un silencio físico y simbólico del otro. La esclavitud, el genocidio de los indígenas y la explotación de los más vulnerables, como los pobres y los inmigrantes, y la invisibilidad de saberes llegados de esos grupos, con la consecuente valorización de un tipo de ser y de saber, dio los contornos de una sociedad que se construye a partir de la negación de la alteridad en nombre de una cultura dominante. De acuerdo con Candau (2008b), “o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciamos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (p. 17).

Al reflexionar también sobre multiculturalismo y alteridad, Moreira (2001) se pregunta: ¿hemos tenido éxito en el esfuerzo por comprender el mundo del otro? (p. 76). Su inquietud se basa en la idea de que el diálogo entre identidades culturales diferentes, presupone diferentes niveles de poder que sus participantes ocupan. De ese modo, el diálogo, por sí solo, no es capaz de transformar la sociedad si no viene acompañado del cuestionamiento sobre los parámetros que sostienen las desigualdades. En las palabras de Moreira (2001):

É no encontro, no atrito, entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e desconstrução das representações vigentes das relações sociais e dos grupos culturais, bem como de sua substituição por imagens e representações alternativas que expressem novas representações do mundo em que vivemos, dos grupos com que convivemos e das relações que estabelecemos. (Moreira, 2001, p. 18)

Para Candau (2008a), las diferencias culturales no son algo que debe ser superado, sino las desigualdades. La “superación” de las diferencias culturales implica la homogeneización de la sociedad, con supresión de identidades culturales subalternas en nombre de las que rigen el sistema colonialista. Por su parte, la superación de las desigualdades, emprendida por medio del diálogo entre diferentes grupos socioculturales con el objetivo de reconocer las diferencias, puede ser capaz de llevar a la promoción de la justicia social, cognitiva, económica y cultural.

La escuela, como espacio social, concentra esa diversidad de culturas, que se chocan y se superponen continuamente. En ese sentido, es fundamental que la comunidad escolar esté formada para una postura

crítica, que rompa con la tradicional homogeneización cultural. Según Candau (2008b), “a escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade” (Candau, 2008b, p. 33).

En relación a la formación de profesores de idiomas, nuestro foco de trabajo, la universalidad de ideas y prácticas tradicionalmente se apoya en la perspectiva epistemológica colonialista, en la que “mantém-se a ideia de uma formação de alta cultura, de estudos superiores, que está na sua origem: os estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição” (Daher y Sant’Anna, 2010, p. 56). Como resultado, tenemos una formación densa en contenidos académicos relacionados al área de Letras provenientes del Norte global, pero que poco dialoga con la reflexión y la práctica pedagógica pensada desde el Sur global.

En Brasil, las carreras de formación profesional, en general son planeadas y ejecutadas por el área de Educación, por medio de asignaturas destinadas exclusivamente a la docencia. Así lo afirman Daher y Sant’Anna (2010):

Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho. (Daher y Sant’Anna, 2010, p. 64)

En este sentido, la percepción sobre lo que es ser profesor de lenguas está relacionado con la manera de cómo se entiende y se produce conocimiento en la Academia. A modo de ejemplificación, podemos pensar en cómo los estudios lingüísticos están vinculados con la forma tradicional de como se produce la ciencia. A principios del siglo XX, al transformar la lengua en objeto científico, los estudios de Saussure (2006 [1916]) acabaron por distanciar el sujeto de la lengua, con la finalidad de observarla y describirla. Más recientemente, sin embargo, viene ocurriendo un cambio paradigmático en el campo epistemológico, con el entendimiento sobre la continuidad entre sujeto y objeto (Santos, 1998, p. 13). Si la lengua nos constituye como sujetos, no hay cómo mirarla de fuera, sino de dentro.

De acuerdo con Daher y Sant’Anna (2010), una de las mayores dificultades encontradas en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, es el desequilibrio que hay entre la abundancia de trabajos que

discuten acerca de la educación basada en métodos de aprendizaje de los alumnos y los pocos estudios dedicados a los conocimientos, que deben ser construidos junto a los profesores en formación inicial, para que estos puedan actuar profesionalmente a partir de las teorías trabajadas en los Profesorados. Considerando esto, defendemos que la formación de profesores de lenguas debe apoyarse más en la reflexión sobre diferentes miradas teóricas en concomitancia con la reflexión sobre la práctica docente, buscando el posicionamiento crítico, plural, contextualizado y socialmente comprometido con el cambio de paradigmas que sostienen las desigualdades.

Por lo tanto, con el fin de entender cómo se presenta el componente cultural en la formación del docente de portugués y español, tomamos como base los documentos oficiales de dos carreras de formación de profesores de idiomas de dos instituciones de educación superior, una en Brasil y otra en Argentina.

3. Aspectos metodológicos y descripción de los contextos

216

En el contexto brasileño, la carrera analizada fue la de Licenciatura em Letras⁴, de la Universidad Estadual Paulista. Este grado fue creado en 1959. La motivación para la selección de esta carrera es su prestigio en la formación docente y en los estudios lingüísticos de ámbito regional y nacional. En la actualidad, el grado de Letras tiene doble titulación, es decir, la formación para la enseñanza de: i) lengua portuguesa y sus literaturas; y, ii) un idioma extranjero y sus respectivas literaturas. Las opciones de idiomas que el grado dispone son Alemán, Español, Francés, Griego, Inglés, Italiano y Latín. La oferta de Lengua Española comenzó en 2005, convirtiéndose así en la última lengua extranjera en componer la matriz de la carrera. Es importante mencionar que en el mismo 2005 también fue sancionada en Brasil la Ley federal nº 11.161, que dicta la obligatoriedad de la oferta de la lengua española en los currículos de la enseñanza secundaria brasileña.

De acuerdo con la página web de la institución, la carrera de Letras forma profesionales para el desarrollo de la investigación en las áreas de Lingüística, Lengua Portuguesa, Teoría de la Literatura Portuguesa y Brasileña, Filología Románica e Idiomas Extranjeros y sus Literaturas. Además, habilita para la actuación docente en la enseñanza básica. En este trabajo, nos cen-

⁴ En Brasil, el título de *Licenciatura* es el que habilita al profesional a actuar como profesor.

tramos en analizar las informaciones que corresponden a la habilitación en lenguas, especialmente la lengua española. Así, denominaremos la carrera como “Letras-Español”.

Por otro lado, el grado de Profesorado de Portugués que también vamos a analizar, pertenece a la universidad más antigua de Argentina, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Su creación data del año 1613, mientras que la oferta de lenguas en dicha institución comenzó en la década de 1920, cuando se creó el Departamento de Idiomas, perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. El foco del Departamento era la enseñanza de Francés, Italiano y nociones básicas de Latín jurídico. En el año 1926, el Departamento de Idiomas se convirtió en un Instituto de Idiomas, pasando a ofrecer las primeras carreras de formación de profesores, los llamados Profesorados. Las lenguas de habilitación eran el Alemán, el Francés, el Inglés y el Italiano.

Después de sucesivos proyectos para la formación de una Facultad de Lenguas en la UNC, no fue hasta el 2000 cuando se creó. En la actualidad, la Facultad de Lenguas de esta universidad cuenta con 17 carreras en las modalidades profesorado, licenciatura y traductorado público, con ofertas en las lenguas alemana, española (lengua materna y extranjera), francesa, italiana y portuguesa, lo que la convierte en una referencia para la formación del profesional de lenguas en Argentina.

El Portugués se ofrece sólo en el grado del profesorado, cuyo inicio fue en el año 2001. Por lo tanto, la lengua portuguesa fue la última en ser incorporada entre las opciones de la Facultad, al igual que el Español fue la última lengua que formó parte de las habilitaciones de la Unesp en Brasil.

La página web de la UNC, indica que el Profesor de Portugués (título dado a la persona que completa la carrera de Profesorado de Portugués), así como otros profesores de lenguas extranjeras formados por la Facultad “puede desempeñarse como profesor del idioma en los diferentes niveles de enseñanza, en establecimientos oficiales o privados como así también elaborar, dirigir, ejecutar y supervisar programas para la capacitación de adultos con fines específicos, en organismos oficiales y/o privados”.

Para el análisis de los grados seleccionados, nos basamos en los documentos oficiales disponibles en la página web de las dos universidades presentadas. Para la carrera de Letras - Espanhol, usamos el *Projeto Pedagógico* (en adelante PP); y, para la carrera de Profesorado de Portugués, usamos el *Plan de Estudios* (PE). Tanto el PP como el PE son documentos que se aproximan como propósito, ya que presentan las ideas esenciales que fundamentan y orientan una carrera. Con el fin de establecer un parámetro

de equivalencia de informaciones entre los dos contextos analizados, además de los dos documentos citados, disponemos también de los Programas de las asignaturas ofrecidas en la carrera de Letras-Español. Esto es porque el PP no describe las asignaturas de la carrera, mientras que el PE, sí presenta una síntesis de cada asignatura que compone la carrera de Profesorado de Portugués.

Por medio de identificación y análisis del uso del término “cultura” a lo largo de los documentos indicados, pretendemos comprender las representaciones de cultura en la formación del docente de lengua en esas carreras de grado. En este análisis, somos sensibles a las cuestiones como *qué culturas*, además de *cuándo* y *cómo se las indican* en esos documentos reguladores.

4. Análisis del contexto brasileño: la carrera de Letras - Espanhol

De acuerdo con el PP, la carrera de Letras tiene como objetivo formar sujetos para la comprensión de aspectos relativos al hombre y su naturaleza, en sus relaciones inter y extra personales, y cuyo foco sea “a linguagem humana, em seus múltiplos aspectos e desdobramentos, quais sejam, literários, comunicativos, imbricados com artes plásticas ou outras formas de expressão artística, e assim por diante” (UNESP, 2007, p. 1). En cuanto a la lengua extranjera moderna, se verifica que el objetivo de la carrera se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades, conforme a lo presente en el documento: “no que se refere à formação em uma língua e literatura estrangeiras modernas, a graduação deve levar à aquisição de competência lingüística nas quatro habilidades, isto é, a produção escrita, a fala, a compreensão auditiva e a leitura” (UNESP, 2007, p. 5).

En cuanto al contenido curricular, la carrera está apoyada en dos ejes que son clásicos en la constitución de las carreras de Letras en Brasil: el campo de las Teorías Lingüísticas y el campo de las Teorías Literarias. Estos ejes están contemplados por las asignaturas ofrecidas en tres Departamentos, a saber: el Departamento de Letras Modernas, el de Lingüística y el de Teorías Literarias. Además, como se ha indicado, existe la parte de Licenciatura, cuya formación pedagógica está a cargo de los Departamentos de Ciencias de la Educación, de Didáctica y de Psicología de la Educación.

De este modo, ofrecemos, a continuación, el organigrama con una síntesis de las áreas de la carrera y su malla curricular:

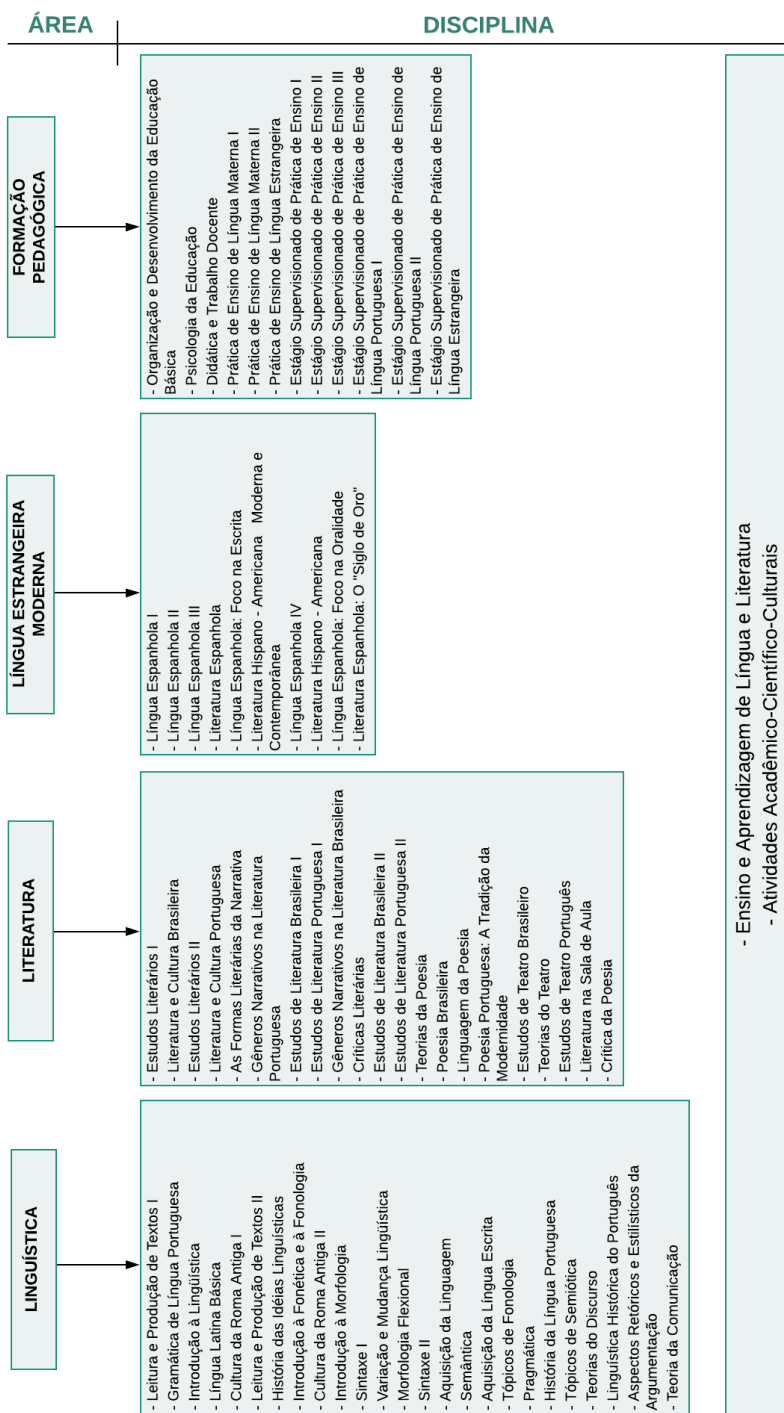


Figura 1. Áreas de la carrera de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol y respectivas asignaturas. Fuente: Elaboración propia.

Específicamente en relación al componente cultural, en el PP, los términos “cultura(s)”/”cultural(is)” apareció 15 veces. En comparación con el PE de la carrera de Profesorado de Portugués, también analizado, “cultura(s)”/”cultural” fue identificado en 48 ocasiones. Así, podemos considerar que “cultura” y sus variantes son relativamente poco frecuentes en el documento de esa institución brasileña. Además, se debe considerar que en el documento brasileño las inserciones no vienen acompañadas de lo que se entiende por el término, a diferencia de lo que inicialmente sucede el currículo argentino.

En el documento brasileño, un aspecto que se debe analizar es el uso del término, que se hace ora en el singular, ora en el plural. Cuando se utiliza en el singular, “cultura” puede ser entendida de forma totalizante, homogénea, como, por ejemplo, en el nombre de la asignatura *Cultura da Roma Antiga*. Es importante subrayar que la única asignatura que presenta la palabra “cultura” en su título, es la que justo hace referencia a una civilización del pasado –Cultura de la Roma Antigua–, indicando de esta manera un conjunto de representaciones fijas sobre un determinado grupo social, geográficamente e históricamente situado, de carácter “valorativo-mítico” (Dussel, 2005). Por no tratarse de una asignatura específica del área de lengua y literatura española, no nos detendremos en analizar su Programa, pero vale adelantar que, así como no hay en el área de Español asignaturas en cuyo título esté explicitado “cultura”, tampoco en los Programas de las asignaturas del área hay mención a ese término.

220

En la Introducción del PP, el término aparece dos veces, como se indica a continuación:

Uma vez que toda teoria necessita ser continuamente testada e aplicada com vistas à assimilação e, também, que necessita sempre de um corpus sobre o qual possa promover análises, a proposta filosófico-metodológica do Curso de Letras efetiva-se por meio de estudos de *culturas* específicas, antigas e contemporâneas, analisadas em suas manifestações lingüísticas e literárias, de modo que, enquanto a formação geral fornece as bases mais propriamente abstratas, necessárias para formar um sujeito crítico e capaz de empreender reflexão autônoma sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias, (...) mas comprometidas com uma(s) *cultura(s)* particular(es), garantindo, ao mesmo tempo, as várias possibilidades de formação proporcionadas pelo Curso de Letras, de modo a proporcionar aos formandos, ao mesmo tempo, os conteúdos necessários para ocuparem as vagas do mercado de trabalho que a sociedade civil requisitar, tendo em vista suas necessidades de atuação profissional. (UNESP, 2007, p. 02, destacado nuestro)

A partir de la lectura del fragmento anterior, es posible afirmar que, aunque exista el empleo de “culturas”, en el plural, eso no implica la adopción de una perspectiva más alineada con una visión posmoderna del mundo, marcada por la descentralización del sujeto y en la formación de identidades fluidas—las identidades culturales (Hall, 2000)—. En otro sentido, el empleo del término en el plural se alinea más con la concepción relativista alemana de cultura, surgida en el siglo XVIII, cuyo foco se centraba en las particularidades de estados-nación. En el documento analizado, la asociación de adjetivos con el término, como “culturas específicas” y “culturas particulares”, contribuye al efecto restrictivo, singularizando culturas, en vez de sugerir la ampliación y complejidad de diferentes identidades existentes dentro de una misma sociedad, tal como se espera en una perspectiva posmoderna.

En ese sentido, Salomão (2016), que también analizó este documento, pero con la finalidad de reflexionar sobre lengua y cultura en la formación de profesores de inglés, afirma que “o PP parece partir da visão de cultura modernista, de uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data, enfocando um objetivo utilitarista de ‘ocupar vagas no mercado de trabalho’” (Salomão, 2016, p. 482).

Sólo cuando el documento trata de dos asignaturas que componen el campo de la Formación Pedagógica (*Organização e Desenvolvimento da Educação Básica* y *Didática e Trabalho Docente*), “cultura” es citada explícitamente:

A disciplina “Didática e Trabalho Docente” tem como objeto de estudo o professor e o ensino e centra-se na análise e na reflexão do trabalho e ação docentes no âmbito da sala de aula, da *cultura* escolar e do contexto sócio-econômico-político *cultural* da realidade brasileira, em que está inserida, buscando, desse modo, uma compreensão crítica e contextualizada do ensino e do trabalho docente. (...) Procura também fazer com que reflitam sobre a identidade, o papel, a intencionalidade e as práticas de ensino do professor, na formação dos alunos da escola fundamental e média. (UNESP, 2007, p. 10-11, destacado nuestro)

En esta situación, el término, repetido dos veces, da indicaciones de referirse al contexto educativo brasileño, en el sentido de situar la reflexión y práctica del futuro docente. El término “cultura”, en este fragmento, es empleado para pensar el contexto educativo (“cultura escolar”) y su entorno, referido como “contexto sócio-econômico-político cultural” y “condicionantes históricos, sócio-políticos e culturais”. De tal forma, que la cultura aparece diluida entre otros términos, que determinan y especifican un grupo social, los sujetos que participan de la comunidad escolar, con foco en los estudiantes.

Aunque la propuesta no explicita la reflexión sobre lenguas y culturas, sino la enseñanza a partir de la consideración de factores locales, consideramos que ese trecho ofrece elementos que se aproximan más a una reflexión decolonial de educación, al proponer formar al profesor para pensar críticamente el tema de la enseñanza desde una perspectiva local. La propuesta de diálogo entre paradigmas educativos y los “condicionantes históricos, socio-políticos y culturales” (UNESP, 2007, p. 10) abrirían posibilidades para una movilización de saberes que se desplazan y se resignifican.

En el documento, es recurrente la palabra “cultura” –ya sea en plural o en singular– seguida de otros términos. En cuatro momentos, el término viene yuxtapuesto a las palabras “académico” y “científico”, con la denominación de actividades extras que componen la formación profesional, las Actividades Académico-Científico-Culturales (indicadas en el documento como seminarios, eventos científicos, artísticos y culturales, semanas de estudios, y otros):

Conta-se aí também, 15 outro conjunto de atividades acadêmico-científico-*culturais* a serem desenvolvidas durante a graduação, de modo a constituir a seguinte distribuição:

(...)

- Atividades Acadêmico-Científico-*Culturais* (frequência a seminários, eventos científicos, artísticos e *culturais*, semanas de estudos, e outros. e elaboração de uma Monografia de Conclusão de Curso (MCC); ” (UNESP, 2007, p. 14-15, destacado nuestro)

y

na composição da carga horária total (...), serão computadas atividades de trabalho extraclasse, individuais ou em grupo, com ou sem tutoria, em iniciação científica, em estágios e prestação supervisionada de serviços à comunidade, etc. São as chamadas atividades acadêmico-científico-*culturais*. (UNESP, 2007, p. 18, destacado nuestro)

El PP no presenta mayores indicaciones sobre lo que se encuadraría como evento cultural, pero da indicios de lo que sería por su diferenciación en relación a los dos términos que aparecen antes. Esto nos permite inferir, entonces, que lo “cultural” es lo que no es “académico” o “científico”, aunque tenga relación con ellos por formar parte de un conjunto de actividades extras, previstas en un curso de licenciatura.

En relación a los Programas de Estudios, nos detendremos específicamente en las asignaturas que se refieren a la lengua española y sus literaturas, además de las prácticas de enseñanza en esa lengua. Verificamos que las asignaturas del área de Lengua Española se dividen en dos grupos, siendo uno para el campo de la lengua y otro para la literatura. Un aspecto a observar es que las asignaturas de literatura están divididas en dos ejes, la

literatura española y la literatura hispanoamericana. La organización curricular enfatiza así esta idea ya cristalizada en la enseñanza de lengua española, en la que hay una contraposición entre España y la América española, con diferencias fundamentales y esencializadas, que permiten englobar una diversidad de literaturas bajo la definición de literatura hispanoamericana. Además, la organización por medio de la división igualitaria de créditos entre las “dos literaturas” contribuye a determinar el lugar minoritario que se da a las producciones literarias de los países hispanoamericanos.

Otro aspecto a ser evidenciado, es la delimitación cronológica de esas asignaturas del área de la literatura de lengua española. Nos llamó la atención el período seleccionado para cada “subárea” de la literatura. Cuando se refiere a la literatura de España, la carrera presenta una asignatura para discutir específicamente el Siglo de Oro, época comprendida entre los siglos XVI y XVII, conocida por la formación y ascenso del Imperio Español y marcada por el auge de la producción intelectual española –inaugurada por la publicación de la primera gramática de la lengua española en el siglo anterior de Antonio de Nebrija, en 1492–. El triunfo cultural español, representado por medio de su literatura, es foco de estudio detallado en la carrera, que tiene como enfoque el estudio de autores como Lope de Vega, Calderón de la Barca y Miguel de Cervantes.

Ya en literatura hispanoamericana, se opta por desmenuzar la literatura moderna, que se inicia con el propósito de construir la idea de identidad nacional en los países hispanoamericanos por medio de los procesos de independencia desencadenados a partir del siglo XIX. Así, la asignatura busca comprender, de acuerdo con su Programa de Estudios, la “evolução da narrativa hispano-americana contemporânea”, como se afirma en el propio documento, tomando como punto de partida el siglo XIX, es decir, desconsiderando trescientos años iniciales de historia literaria de la América española colonizada.

Vemos entonces una contraposición entre las dos subáreas. Por un lado, la asignatura de Literatura de España opta por revisar el pasado glorioso de la España colonial, que coincide con el apogeo y el declive del Imperio Español. De otro, la asignatura de Literatura Hispanoamericana dirige sus discusiones hacia las producciones literarias de esa región a partir del siglo XIX, período de formación de identidades nacionales. Lo que vemos, entonces, es el estudio de la literatura fuertemente vinculada a la idea de nación. Si consideramos que la perspectiva clásica alemana de “cultura” (que orienta la definición del término hasta hoy en el campo epistemológico occidental) surge con el propósito de formar una unidad nacional a partir de la promoción de características y producciones intelectuales locales, podemos llegar a la conclusión de que la Literatura de la carrera de *Letras - Espanhol* también

organiza su literatura con base en ese principio, ya que selecciona contenidos que coinciden con períodos clave de la formación de las naciones hispanohablantes. Sobre el tratamiento de la cultura, podemos inferir, con base en esa reflexión sobre la presentación de la literatura, que los documentos tienden a definir cultura también a partir de una matriz clásica, con la construcción de la identidad de un pueblo por medio de su delimitación geográfica.

Las asignaturas del eje “Formación docente” se centran en la presentación de la historia de las políticas educativas, estructura de la educación básica, teorías del campo de la psicología de la educación y reflexión y práctica sobre el hacer docente. Por medio de su análisis, vemos que no hay ninguna mención a la cultura y a su práctica en el aula, ni como contenido, ni como propuesta de trabajo, aunque el término esté presente en la parte de la Formación Pedagógica del PP, como hemos comentado en este análisis.

5. Análisis del contexto argentino: la carrera de Profesorado de Portugués

224

De acuerdo con el PE del Profesorado de Portugués de la UNC, el profesor de portugués (título dado a la persona que completa este grado) será capacitado en las áreas de:

- lengua portuguesa, en sus niveles morfo-sintáctico, fonético y fonológico, pragmático y discursivo, con especial interés por las variantes del portugués moderno; lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y a la comprensión de lenguas romances; - de cultura, mediante el conocimiento de aspectos socio-culturales y literarios del mundo lusoparlante confrontados a idénticos aspectos de Argentina en general, con enfoque integrador, y - formación docente general y especializada, mediante el conocimiento de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (UNC, s. f., p. 04)

Al final, el profesional deberá estar capacitado para “manejar técnicas de enseñanza, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, y confrontar teorías y propuestas metodológicas y culturales” (UNC, s. f., p. 04). El enfoque a la cultura en la formación del profesional docente se hace presente, siendo ella uno de los tres pilares sobre el cual se estructura la carrera (a saber: áreas de Lengua, de Cultura y de Formación docente). El siguiente organigrama sintetiza los componentes que constituyen cada área de la carrera de Profesorado de Portugués:

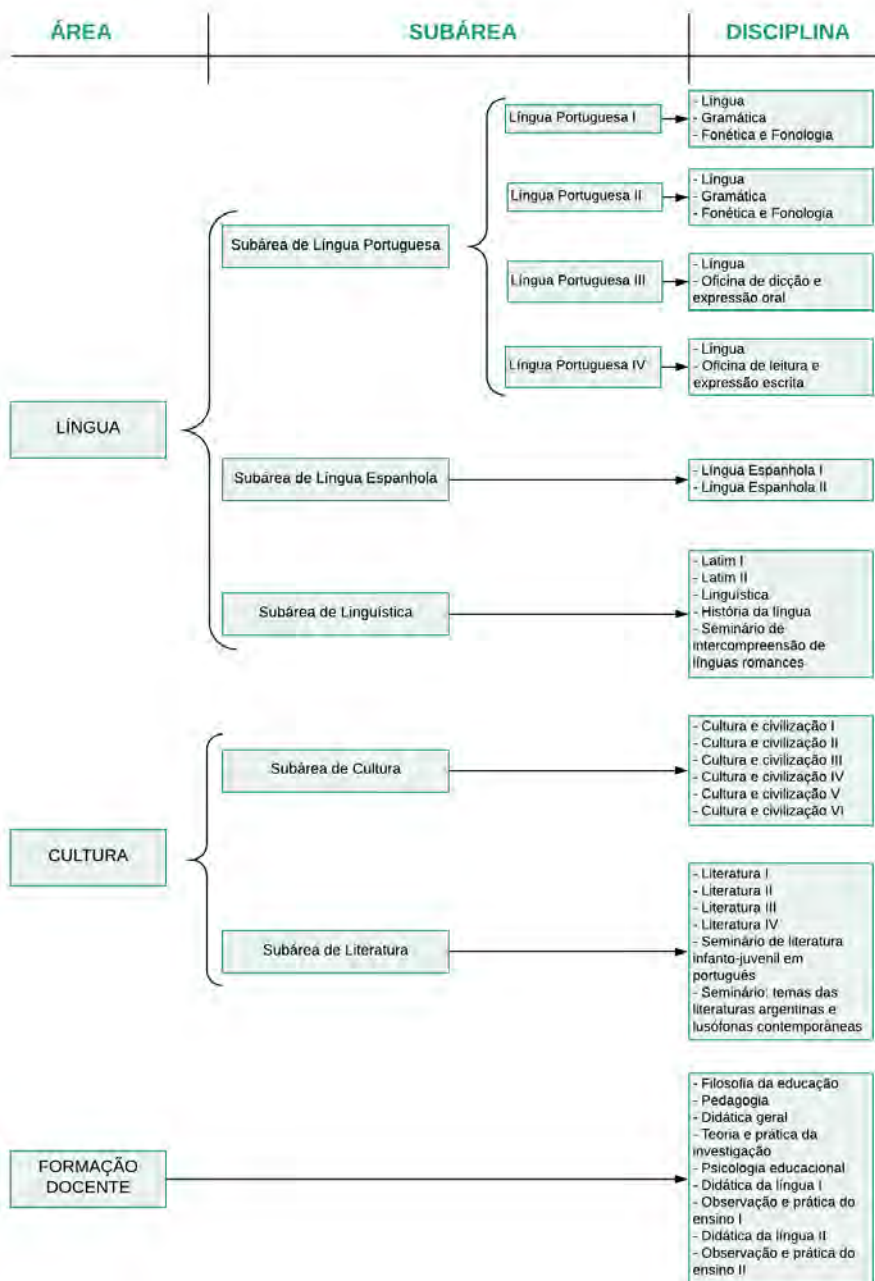


Figura 2. Áreas de la carrera de Profesorado de Portugués y respectivas subáreas y asignaturas.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la lectura del ítem organización del PE, las áreas de cultura y formación docente hacen mención a la cultura como foco de estudio para la carrera docente, mientras que el área de Lengua no hace ninguna alusión directa al término. En concreto, el área de cultura toma como objeto de estudio los “diferentes discursos circulantes en las sociedades de habla portuguesa privilegiando la brasileña” (p. 07). La referencia al término “discurso” nos remite al entendimiento que Kramsch (2017) da para cultura. Para la teórica, la cultura se construye por medio de los significados que los grupos sociales dan a sus prácticas discursivas (Kramsch, 2017, p. 143, subrayado nuestro). Por discurso, la autora entiende ese concepto a partir de los presupuestos de Bajtín, para el cual el discurso debe ser entendido como la lengua en su uso práctico, asociada a su contenido ideológico (Zakir, 2015). En este sentido, podemos inferir que los “discursos circulantes”, a los que el documento hace referencia, son las prácticas de lenguas socialmente situadas, que permitirán que el estudiante alcance “las bases para la comprensión de los elementos que se inscriben en la lengua como presupuestos o sobreentendidos y cuyo conocimiento se hace necesario tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de la lengua extranjera” (UNC, s. f., p. 07).

226

Además, se afirma que el estudio discursivo del lenguaje contribuye a familiarizar a los estudiantes con “los orígenes étnicos, lingüísticos y culturales de los pueblos de habla portuguesa y de Brasil en particular” (UNC, s. f., p. 07). Se entiende, de esta forma, que el estudio de muestras de uso de la lengua sirven como base para el mapeo histórico de la formación de la lengua y de la sociedad lusohablante, con miras a la identificación de una cultura genuina, anclada en el pasado, capaz de justificar la dinámica social “proporcionándole [al estudiante] una visión global de su historia política, cultural y de la difusión de la lengua portuguesa y de la cultura lusófona en el mundo” (UNC, s. f., p. 07).

Por eso, es comprensible que no sólo la subárea cultura, sino también la de literatura integren esa área, ya que esa es entendida como medio para pensar lenguaje y sociedad, según lo afirmado en el pasaje:

Se incluye en esta área, la Literatura, espacio de expresión de la sociedad y vehículo de la lengua, costumbres y tradiciones, con el propósito de facilitar a los estudiantes los medios teórico-instrumentales para el análisis de textos en portugués y el abordaje de las diferentes manifestaciones de la literatura brasileña y lusófona en general. (UNC, s. f. 2007, p. 07)

Es importante observar el lugar dado a las culturas y variedades lingüísticas brasileñas a lo largo de todo el documento, justificado por la necesidad de integración con Brasil. Al respecto, el PE lo evidencia en su introducción:

El profesorado de Portugués surge como respuesta a la demanda de una sociedad cada vez más integrada culturalmente con todos los países de Iberoamérica de los cuales uno, Brasil, se comunica en otra lengua. Es por ello que entendemos la urgencia en la preparación de este plan con el objeto de ampliar el panorama de los títulos que ofrece la Escuela Superior de Lenguas” (UNC, s. f., 2007, p. 01)

Según el documento, la integración de los países iberoamericanos ya está presente en el ámbito cultural, exigiendo la formación urgente de profesores de portugués con la finalidad de consolidar la política de integración regional ya en marcha. Esta estrategia es resultado de la celebración del Tratado de Asunción (1991), precursor del MERCOSUR, según afirma:

Este plan, diseñado con el fin primordial de responder a una necesidad estratégica con relación a la actual política cultural de integración internacional, nace para sustentar el título de profesor de portugués como lengua extranjera. Esta meta se encuentra directamente relacionada con la firma del Tratado de Asunción - 26 de marzo de 1991 - que dio inicio al Mercado Común del Sur (MERCOSUR) el cual contempla la búsqueda de formas de integración socioeconómica y la cooperación en el desarrollo científico y tecnológico incluyendo asimismo el intercambio y la complementación cultural como medios eficaces para elevar la calidad de vida de los habitantes de los países miembros. (UNC, s. f., p. 01)

El documento señala que la integración regional entre los países miembros, presupone que esa política de cooperación e intercambio entre países sea simétrica, de forma que las acciones educativas para la integración se realicen por todos los participantes del acuerdo. Esto significa entender que, en el caso de la enseñanza de idiomas, tanto la enseñanza del portugués debe ser el compromiso de los estados del MERCOSUR, que tienen el español como lengua oficial como, en contrapartida, el español lengua extranjera debe ser responsabilidad de la educación brasileña, según el trecho:

Interesados por la concreción de los citados objetivos y atendiendo a que la lengua es un vehículo de unión y conocimiento entre los pueblos del mundo, en nuestro ámbito iberoamericano, resulta imperiosa la formación de docentes de las lenguas habladas en los países signatarios del tratado: el portugués y el español. (UNC, s. f., p. 02)

En el PE de Profesorado de Portugués, la opción por el portugués de Brasil ya está indicada, en la Introducción, como la razón primordial para la existencia de la carrera. Por lo tanto, como es de esperar, el énfasis en las variedades lingüísticas y fundamentos de la cultura brasileña, por así decir, se hace presente en los contenidos programáticos de las asignaturas Cultura

y Civilización, presentes en la subárea cultura. Es importante considerar que, excepto por el nombramiento de la asignatura, no hay otras referencias a la civilización a lo largo del documento, estando actualmente, incluso, ese término retirado del título de las asignaturas. A partir de ahí, podemos entender que cultura y civilización pueden ser tomadas como términos sinónimos, remitiendo de este modo a la definición de Tylor (1971 apud Cucho, 1996) sobre un conjunto de características adquiridas por el individuo en sociedad. Esta visión totalizadora y descriptiva para los términos es confirmada por la definición de cada asignatura de esta subárea, como vemos a continuación.

Las asignaturas Cultura y Civilización, ofrecidas semestralmente hasta el sexto período de la carrera, proponen el recorrido cronológico de hechos históricos de los países lusohablantes, con énfasis en Brasil. De este modo, a excepción del primer año, que presenta como temática general la relacionada con el turismo, la geografía, la política, la economía, la cultura, la sociedad y la vida privada en relación con los países de habla portuguesa, como vemos en secuencia:

II.1.1. Cultura y Civilización I:

Los países lusoparlantes: aspectos geográficos y turísticos.

II.1.2. Cultura y Civilización II:

Los países lusoparlantes: aspectos de la vida política, económica, social, cultural y privada. (UNC, s. f., p. 12)

En los demás semestres, se proponen temas considerados como clásicos de la historia de Brasil: feudalismo, navegaciones, mercantilismo, colonización, independencia, esclavitud, jesuitas, imperio, proclamación de la república y aristocracia agrícola. Así se puede leer en las descripciones de las asignaturas:

I.1.3. Cultura y Civilización III:

El paso del Feudalismo al Renacimiento y su relación con las grandes navegaciones desarrolladas por los iberos como clave de lectura para entender los antecedentes del descubrimiento del Brasil.

II.1.4. Cultura y Civilización IV:

De la Colonización a la Independencia. Intereses mercantilistas y colonialistas de Portugal. La esclavitud de indios y negros La presencia jesuítica en la colonia. Los movimientos que condujeron a la Independencia. Resonancias en los movimientos artísticos y literarios.

II.1.5. Cultura y Civilización V:

El Brasil imperial en el contexto del panorama histórico mundial. La Independencia. El Romanticismo y sus reflejos en la vida cultural brasileña como el inicio de la valoración del nacionalismo brasileño. Inicio de los movimientos internos que empiezan a forjar la proclamación de la República del Brasil.

II.1.6. Cultura y Civilización VI:

Brasil desde la proclamación de la República hasta nuestros días. Influencia de la aristocracia agrícola. Panorama de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. (UNC, s. f., p. 12)

Un último aspecto importante es la referencia a la asignatura Cultura y Civilización V. Según el Programa de Estudios de la asignatura, su foco está en la discusión sobre la formación de una identidad nacional en el período comprendido entre Brasil Imperio y Proclamación de la República. Esta idea se aproxima a la concepción clásica de cultura, formulada en el período de creación de los estados nación europeos, los cuales se formaron a partir de un territorio, una lengua y una cultura (Cuche, 1996).

En las asignaturas de Cultura y Civilización, la ausencia de referencia a cuestiones lingüísticas, sugiere que la cultura se trata de forma totalmente disociada de la lengua, enfocándose sólo en aspectos históricos, hechos y productos. La propuesta de la carrera, que presenta lengua y cultura como dos áreas separadas, contribuye a pensar la cultura como un apartado cuando se trata de trabajar en el campo lingüístico.

El área de formación docente también hace referencia a la cultura, con enfoque en la reflexión contextualizada de los aspectos socioculturales para ser considerados en la práctica docente del futuro profesor de lenguas. Se aproxima, de esta forma, a lo señalado en las asignaturas de formación docente del *Projeto Pedagógico* de la carrera de español, analizado en este trabajo, que trata el término bajo la óptica de la cultura escolar y de la cultura del aprendiz para pensar la práctica de enseñanza/aprendizaje contextualizada.

6. Conclusión: formación del docente de lenguas y el (no) lugar de la cultura

Este trabajo tuvo como objetivo comprender cómo la cultura es representada en las carreras de formación de profesores de portugués y español de lenguas extranjeras. Aunque brevemente, las discusiones realizadas a partir del análisis de los datos y orientadas por los textos teóricos del área

nos dio indicaciones del alcance de la cultura en las diferentes áreas que componen las carreras, bien como qué cultura(s) (no) son seleccionadas como contenido para la formación profesional.

Por medio del análisis de los documentos de las dos carreras en cuestión, verificamos que estos difieren sustancialmente en relación al lugar dado a la cultura en la estructuración de las carreras. En el *Projeto Pedagógico de Letras - Espanhol* de la Universidad Estadual Paulista faltan indicaciones explícitas sobre qué entiende la carrera por cultura y cómo y en qué momentos deberá ella ser problematizada. La no presencia del término, sin embargo, trae indicios de cómo la carrera lo entiende en la formación docente. Además, la tradición de este grado, fuertemente marcado por los estudios lingüísticos, tiende a privilegiar la esfera lingüística, separándola de la esfera cultural. Que además, en los Programas de Estudio, al referirse al componente cultural, lo hace en singular, evidenciando una concepción totalizadora y homogeneizante del término, remitiendo a un conjunto de informaciones relacionadas con lugares genéricos que hacen uso de la lengua española (“universo hispánico” y “contextos hispanos”).

230

Además de la escasez de ocurrencias para el término “cultura”, identificamos la invisibilidad de América Latina, inexistente en el *Projeto Pedagógico* de la asignatura de Letras-Español. Eso, a su vez, refuerza el silenciamiento epistémico y cultural que se ha ejercido sobre los pueblos de esa región a lo largo de los últimos siglos. En ese sentido, propiciar la visibilidad cultural latinoamericana es más que buscar el equilibrio de saberes, es promover la justicia social tantas veces negligenciada.

El *Plan de Estudios de Profesorado de Portugués* de la Universidad Nacional de Córdoba, a su vez, tiene la recurrencia cultura como uno de los ejes de la carrera. Se indica que la cultura debe ser analizada por medio del estudio de los discursos circulantes en la sociedad y cita a Brasil como foco de estudio. Hemos encontrado que hay factores que contribuyen al enfoque en la lengua y cultura brasileñas, tales como cuestiones políticas, económicas y geográficas, que van hacia el discurso de aprendizaje del portugués brasileño como una forma de integración regional.

Las culturas presentes en el documento analizado se representan a partir de la concepción clásica. Aunque exista la presencia de los estudios de literatura y cultura de Portugal y de los países africanos lusohablantes, el tratamiento de la cultura en la carrera está orientada, en especial, a la trayectoria histórica de formación y consolidación de la nación brasileña. Además, las descripciones de las asignaturas de los ejes lengua y cultura muestran que esas dos esferas se representan como independientes en el contexto brasileño.

A pesar de los abordajes más clásicos de la cultura en las carreras analizadas, podemos identificar también caminos posibles para el desarrollo de una reflexión cultural menos esencializada y más comprometida con la visibilidad de grupos socioculturales. Señalar el *Projeto Pedagógico* de la carrera brasileña que, en las disciplinas del área de formación pedagógica, se propone la discusión sobre el trabajo docente a partir del contexto socio-económico-político y cultural, que es donde se ubica la práctica educativa, siendo fundamental para promover una reflexión crítica del papel efectivo de la docencia.

Por fin, consideramos que nuestra comprensión sobre los contextos seleccionados se construye a partir de diferentes contextos, que traen lecturas particulares sobre la referencia cultura a partir de sus perspectivas y retos teórico-prácticos para la formación de profesores. En este sentido, hay que considerar que el equipo docente de esas instituciones –que desempeñan las actividades pedagógicas y elaboran los currículos de la carrera– vienen de formaciones diversas, aunque dentro de las áreas de letras, lingüística, literatura y educación. Por eso, es importante enfatizar que los conceptos de cultura que componen las carreras son reflejo también de la confluencia de formaciones académicas y saberes de esos profesionales.

En ese sentido, forma parte de la investigación de la autora de este artículo dar secuencia a este trabajo y escuchar a otros actores, como los docentes de las carreras y los estudiantes, futuros profesionales. Esto permitirá conocer de forma más profundizada las complejidades que involucran el papel que la cultura viene desempeñando en la formación docente en contexto iberoamericano, así como las posibilidades para el abordaje crítico de la cultura en la formación docente.

231

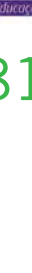
Referencias bibliográficas

- Argentina (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación . Disponible en <https://bit.ly/2zsA3Bz>
- Brasil (2002). Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, *Diário Oficial da União* de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponible en <https://bit.ly/1DB74aZ>
- Candau, V. M. (2008a). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Candau, V. M. (2008b). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Moreira, A. F.; Candau, V. M. *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Cuche, D. (1996) *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC.
- Daher, D. C., y Sant'Anna, V. L. A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. Barros, C. S. de; Goettenauer, E. *Espanhol: ensino médio. Organizado por Barros e Goettenauer de Marins Costa*. (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 16, 55-68.
- Dumas, M. L. S. (2010). Convênios de Cooperação e Intercâmbios: novos atores, novos cenários. *Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL*. Foz do Iguaçu.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. Lander, E. (org.) *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Unesco, Ciccus, Clacso.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? Silva, T. T. (org e trad.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 103-133.
- Kramsch, C. (2017). Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, 12(3), 134-152. Recuperado de <https://bit.ly/33OpPcB>
- Moreira, A. F. B. (2001). A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 65-81.
- Salomão, A. C. B (2016). Língua e cultura no curso de graduação em Letras: uma reflexão sobre as concepções de alunos, Projeto Político Pedagógico e programas de ensino. *Estudos Linguísticos*, 45, 474-490.
- Santos, B. S. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Contexto Internacional*, 23, 7-34. Recuperado de <https://bit.ly/2jw15kL>
- Saussure, F. de. (2006 [1916]). *Curso de linguística geral*. 27. Cultrix: Ed. São Paulo.
- UNC (s.f.). *Plan de Estudios del Profesorado de Portugués*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponible en <https://bit.ly/2ZuBMou>.
- UNESP (2007). *Projeto Pedagógico do curso de Letras*. Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara, Universidad Estadual Paulista, Brasil. Disponible en <https://bit.ly/31XMEIW>
- Zakir, M. de A. (2015) *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto.

Bilingüismo: español y portugués

Bilinguismo: espanhol e português



REVISTA
de Educación
de Formação

80

1

O volume parte de uma visão da comunidade bilíngue iberofônica e da presença e valor do espanhol e do português no mundo. A importância da fronteira para a potencialização das línguas e das relações culturais da comunidade iberoamericana é o principal fio condutor de uma série de artigos que enfocam o bilinguismo espanhol-português e a intercompreensão entre essas línguas.

El volumen parte de una visión de la comunidad bilingüe iberófono y de la presencia y valor del español y portugués en el mundo. La importancia que tiene la frontera para la potenciación de las lenguas y de las relaciones culturales de la comunidad iberoamericana es el hilo conductor de una serie de artículos que se centran en el bilingüismo español-portugués y en la intercomprensión entre estas lenguas.