

Allyson Raonne Soares do Nascimento
Aline Carolina Ferreira Farias
Eneida Maria Gurgel de Araújo
Kariny Dias de Oliveira

ORGANIZADORES

ESPAÑOL- LÍNGUA ESTRANGEIRA

múltiplas perspectivas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Diniz

VICE-REITORA

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL

Dr. José David Fernandes

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

ESPAÑHOL

Língua estrangeira
Múltiplas perspectivas

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2020

Capa: Allyson Raone Soares do Nascimento
Projeto gráfico: José Luiz da Silva
Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E77 Espanhol - língua estrangeira: múltiplas perspectivas [recurso eletrônico] / Organizadores: Allyson Raone Soares do Nascimento ... [et al.]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso digital (3,08MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-053-7

1. Espanhol (Língua) - Ensino. 2. Língua Espanhola – Aspectos culturais. 3. Ensino de Espanhol - Linguística.
4. Língua Espanhola – Brasil. I. Nascimento, Allyson Raone Soares do.

UFPB/BS-CCTA

CDU:811.134.2:37

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB CEP 58.051-900

Site: <http://www.editoradoccta.com.br/index.html>

Fone: (83) 3216.7688

Impresso no Brasil.

Printed in Brazil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA NO ENSINO DO ESPANHOL A LUSÓFONOS.....	9
Eneida Maria Gurgel Araújo - UEPB	
Secundino Vigón Artos –UFCG	
APORTES TEÓRICOS DOS ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	32
Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes (IFAL)	
Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB)	
A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NAS AULAS DE ESPANHOL NO CURSO DE L.E.A.	42
Scarlet Augusta de Andrade Echeverría*	
Aline Carolina Ferreira Farias**	
ESPAÑHOL LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE) NO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT): algumas reflexões.....	57
Allyson Raonne Soares do Nascimento (CAVN/UFPB)	
Tatiana Maranhão de Castedo (IFPB, CAMPUS CABEDELO)	
O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO FUTUROS NEGOCIADORES INTERNACIONAIS BRASILEIROS	70
Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)	

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE PARA FINES ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS EXPERIEN- CIAS DENTRO DEL PROGRAMA ISF	96
Milena Maria dos Santos Diniz (Universidade Federal de Campi- na Grande - UFCG)	96
SOBRE OS AUTORES	109

APRESENTAÇÃO

Com muito prazer trazemos uma recopilação dos trabalhos, em forma de artigos científicos, apresentados no *III Taller de Estudios de Lengua Española para brasileños*, evento promovido pelo Núcleo de Línguas da Universidade Estadual da Paraíba, Campus V, nos dias de 22, 23 e 24 de Outubro de 2018.

No que se refere a esta compilação, temos:

O artigo de Aline Farias e Scarlet Echeverri apresenta discussões em torno do ensino da língua espanhola e seus aspectos culturais nas aulas de Espanhol do curso de graduação de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais - L.E.A.

O artigo de Pedro Paulo Nunes da Silva conduz uma pesquisa inspirada no pertencimento da identidade latino-americana, de forma a averiguar o posicionamento de um grupo específico: graduandos em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (LEA-NI/UFPB).

Milena Maria dos Santos Diniz relata duas experiências de uma professora em formação com o ensino de espanhol para fins específicos acadêmicos para brasileiros em cursos ministrados no programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal de Campina Grande (UFPG).

O artigo de Eneida Gurgel e Secundino Vigón descreve os três modelos de análise contrastiva de base científico/metodológica, com o intuito de fornecer as bases metodológicas desses modelos para futuras pesquisas em linguística aplicada deste tipo.

Eneida Gurgel escreve outro artigo com Neila Coêlho contemplando as discussões relativas às investigações realizadas no campo da fonética e fonologia nos estudos contrastivos entre português brasileiro e língua espanhola como estrangeira.

O artigo de Alysson do Nascimento e Tatiana Maranhão reflete sobre a realidade e os desafios de ensinar espanhol nos cursos técnicos integrados e enfatiza o papel central do aluno nesse complexo processo de ensino-aprendizagem.

Mergulhe no mundo hispânico e desfrute a leitura!

Aline Farias (Membro da Comissão Organizadora do III Taller de Estudios de Lengua Española para brasileños).

ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA NO ENSINO DO ESPANHOL A LUSÓFONOS

Eneida Maria Gurgel Araújo - UEPB¹

Secundino Vigón Artos –UFMG²

APRESENTAÇÃO

A maioria dos estudos contrastivos realizados entre o par de línguas espanhol/português assenta-se nos fundamentos teóricos e metodológicos das Análises Contrastivas, das Análises de Erros ou da descrição da Interlíngua. Tanto nos estudos que se vêm realizando em Portugal como os realizados em Brasil opta-se por um destes três modelos contrastivos como base científico/metodológica para desenvolver trabalhos académicos que descrevam as interferências produzidas pelos estudantes lusófonos de espanhol, no entanto convém esclarecer que existem claras diferenças na hora de adotar um modelo ou outro, pelo que, neste artigo, decidimos propor como objetivo descrever os três possíveis quadros nos que se desenvolvem esses estudos, com o

1 Professora de Espanhol UEPB, CAMPUS V, Doutora em Linguística pelo Proling (UEPB). eneidaga@yahoo.es

2 Professor de Linguística e Língua Espanhola na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. secundinoufmg@gmail.com

intuito de fornecer as bases metodológicas desses modelos para futuras pesquisas em linguística aplicada deste tipo.

INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que na década de sessenta a tese *“Aspectos fonéticos-fonológicos em el sistema vocálico Del español en contraste con elportugués”* de Manoel Dias Martins marca o início dos estudos contrastivos espanhol/português no Brasil que acabarão consolidando-se com a tese de Neide Therezinha Maia González, nos anos 90, intitulada *“Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos”*, em que são introduzidos critérios de Análise do Erro (AE) aplicados às produções dos pronomes. Posteriormente, no início do século XXI, a tese de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão *“Análisis de Errores en la Interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués”* constitui, sem dúvida, uma nova forma de encarar e de estabelecer critérios de análise, incorporando o conceito de Interlíngua (IL) aos estudos contrastivos.

Atualmente, **são muitos os pesquisadores tanto em Brasil como em Portugal** que realizaram estudos contrastivos e analisaram a Interlíngua de diferentes grupos de alunos. Yakota (2001); Salinas (2002); Gomes (2003), Cruz (2004) ou Araújo (2014) são alguns dos autores brasileiros que se preocuparam com este assunto no Brasil. Ainda, no panorama europeu, também encontramos numerosos estudos neste sentido: Vigón Artos (2005); Ponce de León (2007) ou Arias (2011) são alguns exem-

plos que tomam como corpus de análise estudantes de espanhol falantes do português europeu.

Parece ser que desde o dois lados do Atlântico, de uma forma ou outra, se opta por estes três modelos contrastivos como base científico/metodológica para desenvolver trabalhos acadêmicos que descrevam as interferências produzidas pelos estudantes lusófonos de espanhol, no entanto convêm esclarecer que existem claras diferencias na hora de adotar um modelo ou outro, pelo que, neste artigo, decidimos propor como objetivo descrever os três possíveis quadros nos que se desenvolvem esses estudos, com o intuito de fornecer as bases metodológicas desses modelos para futuras pesquisas em linguística aplicada deste tipo.

As análises contrastivas.

As Análises Contrastivas (AC) começam a desenvolver-se entre 1950 e 1970, com a publicação das obras de Ch. C. Fríes (1945), U. Weinreich (1953) e R. Lado (1957). Surgem, então, nos anos 60 como um movimento incluído dentro da LA e, apoiadas no estruturalismo linguístico, constituem-se atendendo aos componentes linguístico, psicológico e pedagógico.

El componente lingüístico, siguiendo los fundamentos de la Escuela Estructuralista norteamericana, lo propone como estudio confrontativo. El componente psicológico toma como propio el concepto de transferencia, afirmando que esta se da de forma mecánica cuando los aprendices intentan producir enunciados en una lengua que no es la materna. El componente pedagógico considera que si en la adquisición de su LM los niños actúan de forma pasiva, tan solo escuchando y repitiendo lo que dicen los demás, en el aprendizaje de una LE debe ocurrir lo mismo, o sea,

los estudiantes deben imitar lo que oyen y los profesores evitar que cometan errores, orientando los materiales de enseñanza para la superación de los puntos en los que las lenguas en presencia difieren. (DURÃO, 2007, p.11-12)

Segundo Gargallo (1993), a Análise Contrastiva mantém uma comparação sistemática entre uma língua materna e uma língua estrangeira, em todos os níveis de suas estruturas, tendo também a função de detectar as áreas de dificuldade na aprendizagem de idiomas, propondo ações metodológicas com a finalidade de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. É evidente que a meta da AC consiste em construir uma gramática contrastiva, que possa estabelecer uma hierarquia de dificuldade e elaborar materiais de ensino capazes de evitar erros, algo que inicialmente foi considerado extremamente negativo e que, posteriormente, passou a ser natural em qualquer processo de aprendizagem.

Inicialmente, pretendiam comparar duas línguas apontando as áreas de semelhança e os aspectos de divergência, considerando as divergências como as causantes dos erros que produziram os estudantes quando tentavam se expressar na LE. Nas ACs, os erros produzidos pelos alunos podiam ser antecipados se previamente fossem identificadas as diferenças entre a LE ou segunda língua (L2) e a língua materna (LM) do estudante, já que estes autores partem da base de que os erros aparecem como resultado das interferências da LM na aquisição e aprendi-

zagem da nova língua. Segundo os primeiros estudos centrados nas ACs no ensino de uma língua estrangeira devemos ter em conta quais são essas áreas de interferência entre as duas línguas para poder organizar e estruturar os métodos de ensino, destacando aqueles aspectos conflituosos aos quais o professor deverá ter uma atenção pedagógica especial.

Para isso, era proposto organizar-se nos seguintes passos. Primeiro era realizada uma descrição formal das línguas a comparar. A seguir seriam selecionadas as áreas de objeto de comparação. Posteriormente se comparariam as diferenças e as semelhanças para poder antecipar quais seriam os possíveis erros.

O objetivo era prever os erros e explicar o motivo pelo qual se cometiam, assim como construir provas de avaliação adequadas para valorizar a competência adquirida pelo aluno e traçar uma programação exaustiva do material utilizado na sala de aula. Fries (1945, p. 9) afirma: "The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner".³

Nesse panorama histórico, é importante destacar o estruturalismo/ distribucionalismo norte-americanos, de Bloomfield, e sua obra pioneira, *Language* (1933). Este autor colocou a linguagem em um nível de observação puramente objetivo, das formas linguísticas, da mesma maneira que os behavioristas tentaram fazer com as ações humanas. Essa teoria influenciou a AC, já que Fries (1945) desenvolveu sua teoria estrutural funcional a partir

³ Os materiais mais efetivos são aqueles que são baseados numa descrição científica da linguagem que vai ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da linguagem nativa do aprendiz.

das ideias bloomfieldianas e buscou na psicologia behaviorista a explicação para a aprendizagem de línguas. O behaviorismo teve muita influência sobre a Linguística e, durante muitas décadas, serviu de base para o ensino de línguas estrangeiras. Entre seus pressupostos, está a afirmação de que se adquirem os conhecimentos através das experiências vividas ou de que a aprendizagem se dá por meio de repetidas exposições que há no entorno (estímulos), de forma que os indivíduos respondem imitando-os e associando-os com outras informações. Através de tais imitações, provocam retroalimentação positiva ou negativa, convertendo-as em hábitos. Os paradigmas têm que ser exageradamente aprendidos ou reiterados, até convertê-los em hábitos inconscientes, sem levar em consideração o significado, o que seria, desde o ponto de vista atual, uma de suas grandes deficiências.

Além disso, na Análise Contrastiva se considerava que as diferenças entre a LM e a LE que se aprende acarretavam dificuldades, na medida em que a LM podia interferir na LE. Destacam que a distância entre ambas as línguas e a interferência são os fatores responsáveis pelos erros produzidos na aprendizagem de uma LE. Assim, a análise contrastiva entre as duas línguas é imprescindível, já que é a única forma de pesquisar quais serão as dificuldades do aluno ao aprender o novo idioma. De acordo com James (1980), o ensino contrastivo implica na apresentação simultânea das estruturas do sistema linguístico da língua meta, contrastada com seus correspondentes na língua nativa.

A partir de 1960, começaram as primeiras críticas com relação à AC, devido às suas dificuldades e por sua falta de fun-

damentos teóricos. As publicações comparativas entraram em decadência ao não levarem em consideração fatores que são relevantes como, por exemplo, o fato de que nem todos os erros que se produzem na aprendizagem de uma língua estrangeira se devem à interferência da LM. Além disso, em algumas áreas nas que se previa que se cometeria um erro, este não se apresentava e, contudo, em outras áreas onde o erro não era previsível, se manifestava. Por outro lado, há erros que se repetiam em grupos de alunos de línguas maternas diferentes e só se levava em consideração o conhecimento gramatical do aluno e não sua função comunicativa. Em resumo, obviamente, além da interferência, há outras causas que provocam o erro.

A pesar das fortes tentativas de Wardhaugh (1970) por manter o modelo, as ACs receberam fortes críticas durante os anos 70 já que foi tentado revalidar este marco teórico com um conjunto de pesquisas empíricas, teóricas e práticas, que unicamente demonstravam que muitos dos erros que se anunciavam, depois não apareciam realmente. Outra das grandes críticas que se fez às ACs procedia da sua forma de trabalho, uma vez que apenas considerava o plano teórico e não contrastava as conclusões com observações nas produções reais dos estudantes. No entanto, as ACs foram descartadas e substituídas, porque esta visão resultou ser muito simplista dado que também era habitual encontrar diferenças entre as duas línguas em comparação que não causavam nenhum problema no processo de aprendizagem, contudo, existiam outros erros que não podiam ser explicados devido a essas interferências linguísticas da LM, e sim a muitos e diferente fatores, em ocasiões, até extralinguísticos.

Pese a que en un principio pareció resolver los problemas de la enseñanza de idiomas, pues proponía una metodología cuyo objetivo era evitar los errores, en los años 70 entró en declive por diversos motivos: las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los aprendientes. Las propuestas de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística ponían serios reparos a los planteamientos del análisis contrastivo y los métodos de enseñanza que se apoyaban en esta metodología no conseguían evitar los errores. A la vista de estos resultados, la corriente de investigación análisis de errores se presentó como alternativa a este enfoque. (CVC)

Durão (2007) ainda apresenta as críticas mais fortes a este modelo, ressaltando a ideia de que a língua não é um conjunto de hábitos automatizados; a afirmação de que todas as estruturas diferentes da LM invariavelmente provocariam dificuldades de aprendizagem; ou a suposição de que a interferência é o único fator que leva ao estudante a cometer erros.

Apesar de tudo, ainda hoje, vemos o AC como um instrumento muito útil no processo de ensino e aprendizagem de LE, especialmente quando se trabalha com grupos linguisticamente homogêneos, já que facilita acelerar o processo de aprendizagem em alguns casos e identificar alguns erros, isto é, aqueles causados efetivamente por transferências da LM para a LE ou L2. Ademais, podem contribuir para que o professor possa dedicar menos tempo àqueles aspectos similares que não apresentam problemas e insistir mais naqueles que podem chegar a fossilizar-se. Ainda consideramos o AC como um instrumento muito útil que permite ao estudante afirmar ou negar algumas das hi-

póteses que formula no processo de aquisição, assim como para explicitar a atividade de autocorreção. AsACs também podem constituir um instrumento valiosíssimo para que o professor compreenda, explique e corrija os erros originados pela influência da LM dos estudantes, embora consideramos novamente que não todos os erros se produzem por causa das interferências da LM.

A análise de erros (AE)

Diante das críticas relacionadas com a Análise Contrastiva, no final dos anos 60 surge a Análises de Erros. É diferente da AC, no momento em que destaca que nem todos os erros de uma língua estrangeira se devem à interferência da língua materna e analisa a produção real dos estudantes. Além disso, neste modelo se afirma que os erros são muito importantes porque contribuem com informações valiosas para os professores e pesquisadores sobre como se está levando a cabo o processo de aprendizagem dos estudantes de uma língua estrangeira.

Durão (2004) assegura que, no contexto de sala de aula de língua estrangeira, o erro deixou de ser um mal que se deveria evitar, para se converter em um conceito com perfis positivos. Concordamos com esta autora e acreditamos que os erros funcionam como dicas para que o professor identifique quais são as reais dificuldades dos alunos. Assim, o valor negativo atribuído aos erros mudou e passou a ser uma peça chave na aprendizagem de uma LE. Além disso, os erros são indispensáveis para o aprendiz, já que podem ser considerados como uma forma de

comprovar hipóteses sobre o funcionamento da língua que se aprende.

A Análise de Erros estabelece critérios para a sua correção. Explica a competência transitória dos aprendizes nas distintas etapas do processo de aprendizagem e possibilita a proposição de alternativas didáticas para facilitar tal processo. Este modelo não tomou o lugar da Análise Contrastiva, mas a melhorou, já que se complementam. Como afirma Gargallo (1993) esta teoria serve para comprovar as descobertas da AC. Contudo, os dois modelos têm um ponto de vista diferente com relação a alguns temas. Por exemplo, a AE considera o erro como algo positivo no processo de ensino-aprendizagem, já que revela as áreas onde os alunos podem ter possíveis problemas, ou seja, implanta uma espécie de graus de dificuldade. Assim como a AC, a AE é também considerada um marco no ensino de línguas estrangeiras, na medida em que esclarece prioridades, produz material e revisa o que já existe. Além disso, analisa os erros dos estudantes com o objetivo de resolver suas dificuldades.

Em resumo, na Análise de Erros já não se faz a comparação sistemática de duas línguas para diagnosticar os erros, nem estes se consideram já exclusivamente o resultado das diferenças entre a LM e a LE, mas o interesse se centra agora nas ações do estudante da língua estrangeira. Valoriza-se a aprendizagem da linguagem como uma atividade criativa, respaldada por uma tendência inata que possibilita deduzir as regras de uma língua a partir dos dados apresentados.

O artigo de Corder (1967) "*The significance of learner's errors*" apresenta a base teórica e metodológica para a pesquisa na aná-

lise de erros que será desenvolvida na década de 70 do século XX dentro da LA. O verdadeiro propósito era o de pesquisar e analisar os erros produzidos pelos estudantes de L2 para, além de sistematizá-los, tratar de descobrir as suas causas e descrever as estratégias que os alunos utilizam durante o processo de aprendizagem. Surge, pois, como uma alternativa às ACs, e muda a concepção do erro que essas outras análises tinham, pois passam a considerar o erro como algo necessário indicativo de que a aprendizagem começa a desenvolver-se.

Foram utilizadas várias classificações do erro aplicando diferentes critérios que podem ser sintetizadas nestes cinco grupos: 1) GRAMATICAL (Corder (1973) usa o critério gramatical e os classifica segundo as grandes linhas do estruturalismo. Consequentemente fala de erros fonético-fonológicos, ortográficos, sintáticos, morfológicos, léxico-semânticos e discursivos); 2) LINGÜÍSTICA (Burt e Kiparsky (1972) propõem, por outro lado, uma classificação baseada em critérios linguísticos subdividindo-os em: erros de adição, omissão, ordem oracional ou falsa seleção); 3) ETIOLÓGICA (Selinker, pela sua vez, propõe uma classificação mais simples usando critérios etiológicos, e fala de dois tipos de erros: os transitórios (aqueles considerados naturais durante o desenvolvimento) e os permanentes (aqueles que tendem a manter-se, e consequentemente a fossilizar-se). Ainda justifica as causas que originam esses erros, apontando como tal duas: a transferência -responsável pelos erros de produção, subprodução, superprodução, má interpretação e hipercorreção- e os fatores intralinguísticos -simplificação, generalização, indução ou produção excessiva-); 4) PEDAGÓGICA (Ainda teríamos

uma quarta classificação baseada em critérios pedagógicos. Durão (2007) propõe três dicotomias dos erros pedagógicos: erros de compreensão/erros de produção, erros individuais/erros coletivos e erros orais/ erros escritos) e 5) COMUNICATIVA (Existiria, pois uma quinta classificação mais atual e complexa, porém bem mais ajustada ao ensino da língua desde uma perspectiva comunicativa, focalizada nas consequências comunicativas desses erros nas situações de fala. Nesse sentido, Durão (2007) fala de erros globais, locais irritantes, por inibição, por ambiguidade, estigmatizador, sociocultural ou pragmático).

O mais importante deste modelo é que a partir dele se passa a ter uma visão positiva do erro, pois antes havia uma tendência a considerá-lo como um obstáculo para a aprendizagem e, a partir da AE, os erros passaram a ter um caráter positivo. Como escreve Torijano (2004) “Quienes así piensan, sin duda lo hacen porque están convencidos de que cometer errores puede realmente ser considerado como una parte esencial del aprendizaje, hasta el punto de concebirlo como síntoma del progreso”.

Nesse contexto, os resultados de uma análise de erros têm a finalidade de efetuar e melhorar os procedimentos de ensino, a fim de que estes estejam em harmonia com as estratégias de aprendizagem do estudante e facilitem o desenvolvimento deste processo. Dado que o objetivo dos estudantes é conseguir desenvolver sua competência comunicativa em uma língua diferente da materna, é necessário tratar os erros de modo que a capacidade de produção e de compreensão dos alunos seja adequada ao contexto.

A Interlíngua.

Depois dos modelos de Análise Contrastiva (1945) e Análise de Erro (1967), surgem os estudos sobre Interlíngua (1972), na tentativa de estudar os diversos estágios de desenvolvimento linguístico-comunicativo dos aprendizes, no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando se trata de *Interlíngua*, geralmente se faz referência ao modelo teórico que marca as etapas no processo de aprendizagem de uma língua objeto de estudo ou pode referir-se à língua em construção de grupos de estudantes que tem uma mesma língua materna. Podemos defini-la como o sistema linguístico do falante não nativo, numa determinada etapa do processo de aprendizagem, que se constrói de forma processual e criativa, considerando os erros como amostra das estratégias de aprendizagem. É diferente tanto da língua nativa quanto da língua meta e se caracteriza por ter uma gramática pouco estável, em contínua mudança, constituída por um conjunto de regras da gramática da língua que se pretende aprender.

Os estudos sobre interlíngua são múltiplos e as perspectivas muito amplas. Entre as linhas de pesquisa sobre este tema, podemos destacar três: a sociolinguística de Corder (1967), a linguística propriamente dita de Nemser (1971) e a psicolinguística de Selinker (1972).

O termo “sistema aproximado” foi utilizado por Nemser (1971) para se referir a qualquer língua não nativa e a uma língua estrangeira de um adulto em particular. O autor considera que este *sistema aproximado* tem diferentes etapas de aprendizagem,

que vão desde as primeiras tentativas de usar a língua meta, até os mais avançados e próximos a esta. Segundo o autor, o sistema linguístico aproximado tem estrutura gramatical e sons próprios, não corresponde à língua meta nem a língua materna, muda de maneira rápida e atípica, passando por sucessivos níveis de domínio. A regularidade dos problemas de percepção e produção de uma língua meta em estudo pelos alunos com um mesmo sistema de língua nativa proporciona, de acordo com Nemser (*op. cit.*), numerosas provas da existência de um sistema aproximado. Assim, as principais características do referido sistema são a transitoriedade e as mudanças estruturais frequentes.

Selinker (1972) consolida o termo *interlíngua* para referir-se ao sistema linguístico não nativo utilizado pelo aprendiz ao tentar expressar-se na língua meta nas várias etapas da aprendizagem. Postula a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse processo levará ao desenvolvimento linguístico derivado da tentativa do aluno de produzir o novo idioma. Em outras palavras, é um sistema intermediário entre a LM e a LE, é uma linguagem autônoma que o aluno utiliza para atingir seus objetivos comunicativos e é uma fase obrigatória na aprendizagem.

Assim, Selinker (1972) considera que a análise da atuação participativa do aprendiz, quando o estudante tenta expressar os significados que ele já possui na língua que está aprendendo, possibilita o isolamento dos dados realmente relevantes à formulação de uma teoria psicolinguística da aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Selinker (*op.cit.*), as orações produ-

zidas pelo aprendiz na língua meta, geralmente, não correspondem exatamente às que seriam produzidas por falantes nativos dessa língua ao expressarem os mesmos significados. Por esse motivo, considera que o conjunto dessas orações constitui os únicos dados observáveis com base nos quais podemos formular previsões teóricas. Ao afirmar as diferenças entre a produção do aprendiz e a do falante nativo na língua meta, o autor justifica a necessidade de assumir a existência de um sistema linguístico independente: a interlíngua.

É importante destacar que o termo interlíngua é o mais usado para designar a língua dos falantes não nativos e será o termo que utilizaremos em nossa pesquisa. Neste contexto, Freeman e Long (1994) contribuem também para esclarecer o termo:

The concept of interlanguage (IL) might be understood if it is thought of as a continuum between the L1 and L2 along which all learners traverse. At any point along the continuum, the learners' language is systematic, i.e. rule-governed, and common to all learners, any difference being explicable by differences in their learning experience.

Concordamos com Freeman e Long(*op.cit.*) quando afirmam que a IL é uma etapa entre a LM e a LE, que todos os estudantes de línguas estrangeiras atravessam. Sua análise tem por objetivo descrever a produção do estudante de LE e se converte no modelo principal para a pesquisa da aprendizagem de uma língua estrangeira. Há três conjuntos de dados que se devem analisar na pesquisa sobre IL: os enunciados produzidos pelo estudante em sua LM; os enunciados da interlíngua do estudante e os enunciados produzidos pelos nativos na língua meta.

Fernández (2005,) resume a interlíngua como um sistema interiorizado que evolui e se faz cada vez mais complexo. Possui duas características contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. É sistemática no sentido de que, como em toda língua, pode-se encontrar um conjunto de regras de caráter linguístico e sociolinguístico que são, em parte, coincidentes com a língua meta e em parte não. É variável pelo fato de que em cada etapa as produções dos alunos obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticas, só que essa sistematização é variável, porque as hipóteses vão sendo reestruturadas.

Durão (2007) define a IL sinteticamente como um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra(s), mas ao mesmo tempo adverte-nos da complexidade do termo, cuja criação atribuí a Guisepe Piano e à Associação Internacional da Língua Auxiliar:

Interlingua es el nombre de una lengua artificial creado por Guisepe Piano, en 1903, a partir de la gramática y del vocabulario del latín, también designa una lengua artificial, creada en 1951, por la International AuxiliaryLanguageAssociation, ideada con base en la gramática de lenguas románicas y el vocabulario de las lenguas de Europa Occidental. (DURÃO, 2007, p. 23)

A autora ainda reconhece que o termo também é atribuído para nomear diferentes tipos de sistemas linguísticos em construção entre os que se encontram: os sistemas linguísticos de pessoas afásicas, os sistemas poéticos, os sistemas linguísticos de crianças aprendizes da sua LM, os sistemas linguísticos de um dialeto frente a uma variedade padrão, os sistemas linguísticos especializados, os sistemas linguísticos de uma LE (indivi-

dualmente), os sistemas linguísticos de uma LE (grupos com uma mesma língua materna ou multilíngues) e o discurso típico da sala de aula. (DURÃO, 2007, p. 23)

Portanto, perante à ambiguidade do termo, na nossa proposta entenderemos a IL na perspectiva de Selinker (1972), isto é, como um sistema linguístico de uma LE de grupos multilíngues ou com uma mesma LM. Neste sentido, podemos encontrar essa mesma interpretação do conceito em outros autores, embora com nomes diferentes. O sistema aproximado de W. Nemser (1971), o sistema intermediário de R. Porquier (1975) ou o dialeto idiosincrático e a competência transitória de S. Pit Corder (1971) são alguns dos termos que encontraremos na literatura sobre o assunto.

Entendemos, então, a IL como aquele sistema linguístico que utiliza o estudante de uma L2 ou LE em cada um dos estádios sucessivos de aquisição pelos que passa durante o seu processo de aprendizagem. É um sistema caracterizado por ser um sistema individual, próprio de cada estudante, embora possamos encontrar características comuns num conjunto de estudantes, se estes tivessem a mesma LM e se encontrarem no mesmo estágio de aprendizagem. É um sistema que pode mediar entre a LM e a LE, mas este não é um requisito necessário. É ainda um sistema autónomo que se rege pelas suas próprias regras. Podemos ainda considerá-la como um sistema sistemático e variável. Sistemático, porque conta com um conjunto coerente de regras e variável, porque essas regras não são constantes, já que também é permeável e está consequentemente sofrendo alterações que dão lugar ao estágio seguinte.

Podemos afirmar, pois, que a IL está em constante evolução, dado que está constituída por etapas sucessivas de aproximação à língua meta. A IL também pode ver-se afetada por várias variáveis linguísticas e extralinguísticas. Dentro das linguísticas consideramos a transferência, a sistematicidade, a variabilidade e a fossilização. Por outro lado, nas variáveis extralinguísticas podemos apontar algumas características psicológicas ou sociais, tais como a idade do estudante, a capacidade para acumular, organizar ou reorganizar dados linguísticos, as estratégias de aprendizagem, a atitude, a motivação ou a inibição.

Em síntese, e seguindo as orientações de Durão (2007), podemos afirmar que a IL é um sistema linguístico que utiliza elementos da LM e da LE, mas é um sistema diferente a essas duas línguas; varia com grande rapidez, reorganizando os novos elementos procedentes do processo de aprendizagem, pelo que forma gramáticas transitórias que evoluem nas sucessivas etapas de aprendizagem, embora seja possível identificar o falante como membro de um grupo concreto.

Ainda podemos considerar a IL como um sistema aberto, com grande dinamicidade e sistematicidade, pois segue uma ordem determinada até certo ponto previsível. Também sofre interferência, principalmente, da transferência linguística, da transferência de instrução, da sobre generalização, do uso de estratégias de aprendizagem e comunicação. Nutre-se, constantemente da comprovação das hipóteses propostas e potencia-se com o conhecimento que o estudante tenha de outras línguas. Também está condicionado pelo repertório linguístico e pelos conhecimentos que o estudante tem da sua LM, pelos dados aos que este está

exposto e pelas estratégias de aprendizagem utilizadas. Embora forme um continuum linguístico, não se desenvolve de uma forma lineal e pode chegar a fossilizar certas estruturas ou todo um nível de IL, assim como colocar barreiras na aprendizagem.

Desse modo, podemos concluir que a IL é um sistema cuja marca mais evidente é a transitoriedade, pelo que todo o sistema interlingual passa continuamente por processos de readaptação cada vez que se interioriza ou se incorpora um novo elemento linguístico que altera todo o anteriormente conhecido. Outra marca decisiva é a variação, pois esta pode variar dependendo do nível de domínio da LE, das experiências de aprendizagem de outras línguas, das funções comunicativas executadas, das atitudes pessoais do estudante e das diferenças pessoais.

CONCLUSÕES

Tentamos, neste artigo, sistematizar os princípios dos três modelos contrastivos que se consideram essenciais para realizar futuras pesquisas em linguística aplicada ao ensino espanhol no Brasil: AC, AE e IL.

A pesar de ter apresentado os modelos de AC como ultrapassados, ainda defendemos hoje a sua utilidade, especialmente, quando se trabalha com grupos linguisticamente homogêneos, já que facilitam acelerar o processo de aprendizagem em alguns casos e identificar alguns erros, isto é, aqueles causados realmente por transferências da LM para a LE ou L2.

No entanto consideramos que realizar os passos que foram apresentados no item dedicado aos AE será um processo inevi-

tável, para conseguir uma descrição exaustiva da IL de qualquer indivíduo ou de grupo homogêneo. Depois, as opções de classificação desses erros dependerão das preferências do pesquisador.

Ainda consideramos muito pertinente continuar realizando pesquisas que contribuam para uma descrição da IL dos estudantes lusófonos, já que estas descrições podem facilitar o entendimento dos diferentes estádios de aprendizagem pelos que passam os nossos estudantes lusófonos de ELE, e consequentemente podem ser criadas diferentes estratégias de aprendizagem que permitam uma mais rápida evolução desse sistema interlingual, até que possa aproximar-se ao sistema da língua meta.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. M. G. de. A variação da lateral na interlúngua de estudantes brasileiros de espanhol. Tese de Doutorado-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014.
- ARIAS MÉNDEZ, G. Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la Interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1). Tese de Doutorado-Universidade de Salamanca. Salamanca: USAL, 2013.
- BLOOMFIELD, L. Language. New York: Henry Holt & Co, 1933.
- BURT, M.K.; KIPARSKY, C. The Gooficon: a repair manual of English. Rowley Mass: Newbury House Publishers, 1972.
- CORDER, S.P. The significance of learner's errors. In *International Review of Applied Linguistics*, 5. 1967, p.161-170
- Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In *International Review of Applied Linguistics*, 9. 1971, p.147-160.
- CRUZ, M.L.O.B. Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español. Alicante: Asele, 2004.
- CVC. Dicionario de términos ELE. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Acesso em 01/04/2019
- DURÃO, A. B. de A. B. Análisis de errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués. 2ª. ed. (modificada). Londrina: Editora da UEL, 2004.
- _____. La interlengua. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2005.

FREEMAN, D.L; LONG, M. H. An Introduction to Second Language Acquisition Research. 7. ed. New York: General Editor: C. N. Candlin, 1994.

FRIES, CH.C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. The University of Michigan Press: Ann Arbor, 1945.

GONZÁLEZ, N. T. M. Cadê o Pronome? O Gato Comeu: Os Pronomes Pessoais na Aquisição/Aprendizagem do Espanhol por Brasileiros adultos. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1994.

JAMES, C. Contrastive analyses. London: Longman, 1980.

LADO, R. Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

MARTINS, M. D. Sistemas Vocálicos do Espanhol e do Português: Estudo Comparativo. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1967

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. In *International Review of Applied Linguistics*, 9. 1971, p. 115-23.

PONCE DE LEÓN ROMEO, R. Focos y tópicos en contraste: consideraciones sobre la adquisición de procedimientos de focalización y topicalización en alumnos de español lusohablantes. In *Revista À beira*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2007 p.55-72.

PORQUIER, R. Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones. Paris: Université de Paris VIII, 1975.

SALINAS, A. Interlíngua na escrita de brasileiros de nível avançado de espanhol. Dissertação de mestrado- Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2002.

SANTOS GARGALLO, I. Análisis contrastivo, análisis de errores e Interlenguaje en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, 10. 1972, p.209-231.

TORIJANO, J. A. Lo que nos enseñan los errores. In *SIGNUM: Estud. Ling* n. 9/1. Londrina, 2006, p.141-206.

VIGÓN ARTOS, S. La Enseñanza de la Gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In ACTAS del XV Congreso Internacional ASELE. Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y ASELE. Sevilla, 2005, p. 903-914

_____. Os estudos contrastivos como base metodológica para futuras pesquisas aplicadas ao espanhol em Brasil. In *Repensando o ensino de línguas estrangeiras*. Org: Adriana Cláudia de Sousa Costa, Eneida Maria Gurgel de Araújo. João Pessoa: UFPB, 2018 p. 199-214.

WARDHAUGH, R. The contrastive Analysis Hypothesis. In *Tesol Quarterly*, 4. 1970, p.123-130.

WEINREICH, U. Language in contact: Findings and problems. In *Linguistic Circle of New York*, Série I. Nova Iorque, 1953.

YOKOTA, R. A marcação de acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2001.

APORTES TEÓRICOS DOS ESTUDOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LÍNGUA ESPANHOLA

Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes (IFAL)

Eneida Maria Gurgel de Araújo (UEPB)

APRESENTAÇÃO

Este artigo, de arcabouço teórico, contempla as discussões relativas às investigações realizadas no campo da fonética e fonologia nos estudos contrastivos entre português brasileiro e língua espanhola como estrangeira. Para tanto, delimitamos como objetivo geral o (re)conhecimento da consciência fonológica em língua espanhola em falantes de português como língua materna. Vale ressaltar que nos apoiamos no estudo das unidades básicas a partir dos rasgos distintivos que compreende a análise da fonologia atual. Essa fonologia é interpretativa e nos oportuniza uma capacidade explicativa porque é possível prever o comportamento das formas linguísticas e compreender melhor o funcionamento das línguas. A metodologia assume um recorte descritivo sobre as investigações já obtidas quanto ao assunto. Palavras-chave: Consciência Fonológica; Fonética; Língua Espanhola.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No ensino de línguas estrangeiras, o estudo da fonética exerce um papel relevante, para garantir a realização do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, com respeito ao desenvolvimento das habilidades de expressão oral e de compreensão auditiva. Por isso, nós professores de línguas estrangeiras devemos nos dedicar desde o início da aprendizagem, ao ensino da pronúncia do novo idioma. Em nossa pesquisa, como trabalhamos com línguas próximas, porém com particularidades linguísticas, neste caso, diferenças fonéticas significativas, é importante a análise dos dois sistemas em questão.

Podemos dizer que o conhecimento e as informações sobre os aspectos fonético-fonológicos da língua que se está aprendendo podem facilitar o desempenho do aluno na realização de determinados fonemas. Por isso, é fundamental a consciência fonológica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na medida em que pode tornar mais inteligível a aprendizagem dos fenômenos linguísticos intrínsecos neste processo.

De acordo com Lamprecht (2009), consciência fonológica é a capacidade de reconhecer e lidar com os sons da fala. É a consciência de que a palavra falada compõe-se de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Para ter consciência fonológica, é necessário que o falante ignore o significado e preste mais atenção na estrutura da palavra propriamente dita. Essa habilidade requer consciência da estrutura da palavra até a sua separação em sons individuais. Isto exige um maior grau de consciência

linguística do falante. A habilidade de reconhecer e manipular os fonemas têm forte relação com o ensino de línguas, posto que, no exercício da fala, pouca ou nenhuma atenção se dá às unidades sonoras que formam as palavras.

Assim, com respeito à consciência fonológica, deve haver uma compreensão da forma como a língua oral pode ser distribuída em componentes menores, com vistas ao seu uso. É que a consciência fonológica conduz o falante a uma capacidade de reflexão sobre a língua. Dessa forma, o indivíduo é capaz de falar sobre a sua linguagem, apresentando descobertas e criando combinações de sons, por vezes, até comparando-as com as que não existem em sua língua materna.

De acordo com Alves (2009), dois conceitos básicos sobre a consciência fonológica: reflexão e manipulação, que são indissociáveis para a caracterização da consciência dos aspectos fonético-fonológicos de uma segunda língua. Reflexão, no caso de uma LM, consiste em observar os sons da língua alvo, como também as diferenças entre os sistemas de sons da LM e da LE. O aprendiz deve então conhecer, implícita ou explicitamente, os ambientes fonológicos em que ocorrem tais sons, e como estes podem combinar-se entre si para formar unidades maiores, como sílabas e palavras. Quanto ao termo manipulação das unidades sonoras da LE, reporta à intervenção sobre os sons da língua a ser adquirida, através de atividades como de segmentação, exclusão e transposição de sons, em jogos de linguagem ou em exercícios

de consciência fonológica proposto pelo docente. Estes conceitos estão bem explícitos no estudo de Freitas (2003, p.156):

Em suma, a reflexão e manipulação são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica. A consciência fonológica, portanto, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

É importante notar que a consciência fonológica nos leva a refletir sobre a língua e entendê-la como objeto de análise e observação. Vejamos o que diz Cielo (2001, p.7) a esse respeito: “a habilidade linguística especial como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico”.

Hoje já temos muitos trabalhos que se dedicam ao estudo da consciência fonológica relacionada ao processo de aprendizagem de LE. Nesta perspectiva, Alves (2009) afirma que são indissociáveis a consciência fonético-fonológica e o processo de aprendizagem de LE, ressaltando como esse liame é favorável ao estudo de uma nova língua por parte dos estudantes.

A consciência fonológica pressupõe, em linhas gerais, um comportamento reflexivo por parte do sujeito falante-aprendiz, sobre o sistema linguístico da LE que pretende aprender. Quando essa conduta é estabelecida, o processo ocorre satisfatoriamente. Conforme Alves (2009, p. 33), “o termo consciência fonológica remete a uma capacidade de reflexão, caracterizando

uma habilidade de análise e julgamento consciente do estímulo auditivo”.

O êxito nessa capacidade advém da habilidade do aprendiz em relacionar-se com as estruturas desconhecidas do novo sistema com o qual está interagindo, o que acarreta, amplamente, a diminuição de desvios que, por vezes, venham a comprometer a atuação do aprendiz em LE. Essa performance torna possível ao aprendiz criar proposições menos discordantes em relação ao sistema linguístico do nativo. Entretanto, consideramos que os desvios constituem dados relevantes nesse processo, na medida em que funcionam como “catalizadores” capazes de estimular o aprendiz a elaborar e aplicar estratégias que possam auxiliá-lo no decurso de seu processo de aprendizagem da LE, buscando, com isso, desenvolver, assimilar e internalizar, ordenadamente, as “peças” do novo código.

A grande dificuldade do aprendiz de uma LE é diferenciar os sons dessa nova língua, que não ocorrem na língua materna. É o que observamos durante a nossa pesquisa. Como os padrões de sons da primeira língua já se encontram fortemente estabelecidos, os novos sons se apresentam como desafio para o aprendiz, posto que os da LM são tomados como padrão. Assim, é importante conscientizar o aprendiz da necessidade de se observar as semelhanças e diferenças fonéticas encontradas nos idiomas em estudo: no caso de nossa pesquisa, espanhol e português.

Devemos ressaltar que um dado que nos chama atenção são as dificuldades do aprendizado do espanhol por lusofalantes, já que as duas línguas têm muitas similitudes linguísticas,

embora apresentem diferenças, por vezes, até extremas. Estes problemas advêm, principalmente, da interferência da LM para a LE, o que pode ocasionar o fato do aprendiz processar oralmente elementos da LE, como pertencentes à LM. Sabemos que é indispensável a captação dos elementos sonoros da LE e da LM, como também suas similitudes e diferenças, porque isso vai conduzir o aluno, mais facilmente, ao caminho da aprendizagem. Nesse sentido, Alves (2009, p. 204) afirma que é necessário um estranhamento por parte do aprendiz frente a tais diferenças, já que os contrastes entre os dois sistemas sonoros, ao serem percebidos pelo estudante, tornam-se mais fáceis de ser manipulados.

Para que o processo de consciência fonológica possa ocorrer, o aprendiz deve receber explicações (*inputs*) a respeito da diferença entre os sons da LM e da LE, ou seja, o aprendiz da LE deve tomar conhecimento de particularidades do sistema de sons dos idiomas em questão. Esse conhecimento serve de base para promover a reflexão e os demais processos de manipulação, que conduzem à consciência fonológica.

Assim, podemos dizer que os aprendizes são capazes de refletir criticamente sobre o código linguístico, analisando-o e, portanto, fazendo, conscientemente, uma apreciação depurada da linguagem. Isto só ocorre se o aprendiz receber uma orientação adequada do professor, que tem o papel de conscientizá-lo das diferenças entre os sistemas de sons das duas línguas. Por experiência própria, no auge de nossa pesquisa, observamos o quanto é necessário este suporte para o estudante brasileiro. Com isso, o aluno torna-se capaz de produções mais próximas da nativa, uns mais, outros menos, dependendo do nível e das

diferenças individuais. No entanto, vale ressaltar que a identidade linguística do aprendiz de espanhol língua estrangeira continua preservada em sua língua materna, uma vez que não há algumas peculiaridades culturais que intervêm, sobretudo, no processo de oralidade.

A esse propósito, Schmidt (1990) reforça que não há aprendizado de qualquer aspecto de uma língua estrangeira, seja de ordem semântica, pragmática, morfológica, sintática ou fonológica, sem pelo menos um grau mínimo de atenção e consciência por parte dos aprendizes. Para o uso do sistema da língua meta, acreditamos que o aluno possui seu próprio modelo de construção linguística, que ele já conhecia a partir da sua língua materna e transfere para o aprendizado da LE. Isto não é fácil, pode gerar diversos tipos de problemas, valendo salientar que o que nos interessa, é a questão fonética. Observamos que, algumas vezes, os alunos processam os sons do espanhol da mesma maneira como fazem em português.

Quando atinge esse nível de consciência dos sons da língua, o aprendiz pode partir de um primeiro estágio (produção com traços da LM), para um segundo estágio (produção próxima da nativa). Esse processo se dá com a tomada de consciência dos aspectos fonético-fonológicos de um novo sistema linguístico que se está aprendendo, particularmente, quando se trata de duas línguas tão próximas. Por isso, a importância, de o indivíduo se conscientizar desde cedo que está diante de um novo código, pois isto é um dos pré-requisitos para que a aprendizagem se realize. Cabe recordar que a atuação do professor é de fundamental relevância para que os alunos se deem conta de que

a consciência fonológica da língua meta é um fator indispensável no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Acreditamos que, quanto mais rapidamente os aprendizes tomarem consciência das particularidades dos sistemas fonético-fonológicos de sua língua materna e da língua que estão aprendendo, maior será a probabilidade de aprender os novos sons. Quando reconhecem, de forma adequada, o sistema fonético-fonológico da língua meta, os aprendizes conseguem interpretar esse outro sistema, não apenas tomando como referência sua língua materna. Cagliari (1997, p.16) corrobora nossa postura ao afirmar que quando uma pessoa faz uso de uma língua estrangeira e não conhece como funciona o sistema fonológico dessa língua, tende a basear-se em função do sistema fonológico de seu próprio idioma.

Aprender um novo idioma se torna mais simples quando se tem alguma consciência do processo de aprendizagem. Acreditamos que a configuração fonológica da língua materna do aprendiz (aqui, o português brasileiro) exerce influência na aprendizagem do sistema fonético da língua espanhola. Dessa forma, os aprendizes podem confundir estruturas fonéticas da língua materna com as da língua estrangeira, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Neste sentido, de acordo com Brandão (2012, p.48),

os primeiros contatos do aprendiz com os sons e a musicalidade da língua estrangeira envolvem um estranhamento diante do novo, algo que remete a uma sensação de impotência no se fazer entender, já experimentada nos estágios iniciais de aquisição da sua língua materna.

Assim, Rosa e Leow (2004) afirmam que o questionamento do papel que a consciência fonológica exerce no processo de aprendizagem é de suma importância, embora polêmica, no campo de estudos de aprendizagem de línguas estrangeiras. Concordamos com os autores, já que consideramos necessária a conscientização dos alunos sobre as diferentes estruturas fonéticas do novo idioma, uma vez que esses conhecimentos podem contribuir para a sua aprendizagem. Em um dos estudos que tomamos como literatura, Araújo (2014) ressalta, em análise dos resultados, que os informantes ao acessar os conhecimentos fonéticos não realizam a vocalização da lateral, sendo, sobremaneira, ínfima a diferença entre o percentual dos informantes com e sem consciência fonológica.

A título de conclusão, salienta-se que a forma como se articula os segmentos é o que proporciona a identidade da língua. E, portanto, a articulação adequada ajuda na distintividade dos fonemas. Neste trabalho de revisão de literatura, o tratamento que se debruça é os aspectos fisiológicos da língua materna e língua estrangeira através de uma instrução formal dos aspectos fonéticos de ambas línguas. Portanto, há de pontuar uma maior necessidade de informação fonética sem ruídos e que recobre a familiaridade no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kichhöfel. Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter [et al.]. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ARAÚJO, E. M. G. de. A variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. Tese de Doutorado-Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2014.

BRANDÃO, Luciana. O “quase falar” e a “cara feia do português” Interlíngua e fossilização. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz. Novas línguas Línguas novas, questões da interlíngua na pesquisa em linguística. São Paulo: Pontes, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

CIELO, C.A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. Porto Alegre: PUCRS. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

FREITAS, G. Consciência fonológica :rimas e aliterações no português brasileiro. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.38, n.2, p.155-170, 2003.

LAMPRECHT, Regina Ritter [*et al.*]. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ROSA, E.M.; LEOW, R.P. Awareness, different language conditions, and second language development. Applied Psycholinguistics, v.25, p. 269-292, 2004.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, v.11, p. 129-158, 1990.

A COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NAS AULAS DE ESPANHOL NO CURSO DE L.E.A.

Scarlet Augusta de Andrade Echeverría^{4*}

Aline Carolina Ferreira Farias^{**5}

APRESENTAÇÃO

Diante da Globalização e das comunicações cada vez mais avançadas, é possível perceber que a imersão da língua espanhola no Brasil vem rompendo barreiras econômicas, linguísticas e comerciais. No entanto, essa língua ainda enfrenta alguns desafios no seu ensino-aprendizagem. Este trabalho tem por objetivo apresentar discussões em torno do ensino da língua espanhola e seus aspectos culturais nas aulas de Espanhol do curso de graduação de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais - L.E.A, como forma de colaborar para o aumento das competências socioculturais entre os usuários da língua. A base teórica se dá, principalmente, através dos teóricos Lair Ribeiro (1993), Lima (2013) e Moraes (2010) . Através deste trabalho foi

4 *Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB.

5 **Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco. Com Mestrado em *Pensamiento Español e Iberoamericano* pela Universidade Autónoma de Madrid. É professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba.

possível concluir que para obter a fluência da língua espanhola e desempenhar um bom papel como negociador internacional, faz-se necessário conhecer à dimensão cultural em que o idioma se expande a fim de evitar mal entendidos, choques culturais e fracassos durante uma negociação internacional.

INTRODUÇÃO

A circulação da língua espanhola no Brasil vem ocupando mais espaço em nosso território. Essa importância pode ser considerada uma vez que o Brasil tem, constantemente, intensificado as suas relações culturais, econômicas, políticas e sociais com os países vizinhos, principalmente, com aqueles inseridos no bloco econômico MERCOSUL.

Para Moraes (2010), Brasil e Espanha mantêm fortes relações econômicas de grande porte, o qual o Brasil representa o país latino receptor de maior investimento espanhol conforme dados de investimentos de grandes empresas multinacionais da área de telefonia, setor financeiro, entre outras. O autor acrescenta que: “esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol [...]”.

Ao argumentar sobre a língua espanhola, Kulikowski (2005, p.46 apud Moraes 2010) afirma o seguinte:

(...) criava no brasileiro um imaginário que correspondia a uma língua parecida com o Português, uma língua cuja fala e escrita eram a de um “outro” desconhecido ou espo-

radicadamente representado por comunidades, especialmente de origem espanhola, que chegavam aos brasileiros através de imagens fortemente tipificadas e/ou estereotipadas.

Dessa forma, a desvalorização da língua espanhola no Brasil se perdurou por muitos anos principalmente por falta de medidas de políticas públicas para incentivar o processo de ensino/aprendizagem. A partir do ponto de vista histórico, é possível verificar que a valorização da língua espanhola no Brasil tem caminhado a passos lentos, no entanto, algumas mudanças foram fundamentais para acelerar o processo de ensino/aprendizagem do idioma e conseqüentemente, suprir as demandas existentes no mercado por busca de profissionais qualificados para atuar nessa área.

Algumas dessas mudanças surgiram, principalmente, após a formação do bloco econômico MERCOSUL, no qual, o português e o espanhol constituem como línguas oficiais. Em consequência, o governo brasileiro implantou medidas de políticas governamentais para fomentar o aprendizado da língua espanhola.

A implantação da lei nº 11.161 de 2005 (revogada pela lei nº 13.415 de 2017) foi um marco que contribuiu para o aumento de usuários e especialistas da língua espanhola. Essa lei, conforme o site do Planalto (2017) tinha por objetivo estabelecer o ensino da língua espanhola de maneira obrigatória nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio.

Apesar da lei nº 11.161 se constituir como uma ação político-linguística de inclusão do Espanhol nas escolas, o seu impacto engloba a esfera de nível superior, onde, várias universidades públicas lançaram cursos de formação de docentes em Espanhol para o cumprimento efetivo da lei.

Outros fatores que contribuíram para o aumento do idioma estão diretamente relacionados às novas modalidades migratórias em que antes, os indivíduos tinham objetivos de alcançar uma vida digna, contudo, esses desejos e necessidades mudaram com o passar dos anos e são refletidas pela demanda dos mercados por profissionais da língua no âmbito educativo, relações comerciais, culturais, empresariais, diplomáticas, dentre outros. (MORAES, 2010)

Desse modo, essas mudanças que tem impulsionado o ensino/aprendizagem da língua espanhola podem ser observadas nos mais variados campos de atuação, tais como: professores, tradutores, intérpretes, pesquisadores, escritores, negociadores internacionais, inclusive, para os usuários que precisam executar trabalhos com certos níveis de proficiência, ou seja, estar apto a ler, escrever, ouvir e manter uma conversação para atender a situações da vida cotidiana. (MORAES, 2010)

Dentro desse contexto, é possível perceber que a imersão da língua espanhola no Brasil vem rompendo barreiras econômicas, linguísticas e comerciais, mas que, no entanto, essa língua ainda enfrenta alguns desafios no seu ensino-aprendizagem. Dentre esses desafios, a comunicação intercultural é um tema que vem sendo discutido nas aulas de espanhol no ensino superior uma vez que sua cultura é vasta, rica e se faz necessário

abordar esses aspectos culturais em sala de aula a fim de facilitar o processo de compreensão da língua espanhola.

É nesse contexto que o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar discussões em torno do ensino da língua espanhola e seus aspectos culturais nas aulas de Espanhol do curso de graduação de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais - L.E.A, como forma de colaborar para o aumento das competências socioculturais entre os usuários da língua.

Então, a abordagem deste trabalho se deu de forma experimental, baseada no curso de graduação de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais - L.E.A da Universidade Federal da Paraíba e também conta o apoio teórico da referências.

2. O ENFOQUE SOCIOCULTURAL NO CURSO DE L.E.A

O curso de graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (L.E.A – NI) foi criado em 2009 com a finalidade de atender às necessidades emergentes das novas dinâmicas do mundo das organizações, através da formação de um novo perfil de profissional apto a atuar no campo dos diálogos e intercâmbios internacionais. O enfoque do curso tem como qualificações básicas a *competência cultural* e comunicativa em três línguas estrangeiras – inglês, francês e espanhol – além de técnicas de negociações internacionais, capacidade de assessorar, mediar e coordenar quaisquer trocas internacionais, sejam

de natureza comercial ou não comercial, partindo de uma abordagem multi e interdisciplinar. (UFPB, 2010).

Foi através dos avanços tecnológicos, das eliminações das barreiras geográficas, da formação de blocos econômicos, acordos multilaterais, internacionalização das empresas que originou na necessidade de indivíduos formados e capacitados para atender a essa nova dinâmica deste mundo globalizado. O L.E.A que surgiu neste cenário, assume a responsabilidade de mergulhar no ensino das línguas e suas respectivas culturas para assim, levar ao mercado profissionais que não somente sejam bi-culturais, mas também, multiculturais.

Para Giménez (1997, p. 142 apud Martín, 2013, p.56)

Entendemos la Mediación Intercultural —o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales— como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua. [...].

Atualmente, existe uma linha muito tênue entre o sucesso e o fracasso na hora de realizar um acordo. No curso de L.E.A a importância da compreensão das línguas e suas respectivas culturas representam elementos chaves para o sucesso de uma negociação. Dessa forma, o ensino/aprendizagem das línguas junto com a aprendizagem da cultura é um desafio a ser enfrentado não só pelos negociadores internacionais, mas como todos os profissionais que abrangem esta área, como por exemplo, os de Relações Internacionais.

Sendo assim, o enfoque sociocultural abordado nas aulas em L.E.A se estabelece como um elemento primordial que deve ser trabalhado constantemente nas disciplinas de inglês, francês e espanhol, contribuindo assim para uma comunicação eficaz, sem mal entendidos, choques culturais, proporcionando o melhor entendimento do outro.

3 A INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL NA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Com o objetivo de atingir as competências necessárias para um bom desempenho profissional, abordar a inteligência interpessoal dentro das competências interculturais é uma estratégia que pode gerar resultados satisfatórios no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Lair Ribeiro, em sua obra intitulada de “A comunicação global”, a habilidade comunicativa manifesta-se dentro da inteligência interpessoal que possibilita transmitir as mensagens, pensamentos e sentimentos da maneira que queremos. O autor ainda ressalta: “Não é só por palavras que a comunicação se estabelece. Na verdade, a palavra representa apenas 7% da capacidade de influência entre as pessoas. Os cursos de Comunicação, em sua grande maioria, estão totalmente obsoletos porque concentram-se apenas nesses 7%”

Lair Ribeiro acrescenta que para se comunicar bem, antes da palavra, é preciso formar uma estrutura que dê mais poder à sua comunicação. Segundo as pesquisas neurolinguísticas, o tom

da voz e a fisiologia, que é a postura corporal dos interlocutores, representam 38% e 5% , respectivamente, deste poder.

No que diz respeito à aquisição de competências culturais, ter o entendimento de que não somente as palavras causam influência na comunicação, mas também, a postura e o tom de voz, são fatores que podem auxiliar na orientação aos usuários que desejam adentrar em determinada cultura, portanto, as observações feitas por Lair Ribeiro podem ser consideradas como estratégia de aprendizado para fins relacionados à cultura.

Para Moraes (2019, p. 111) a linguagem é o processo que permite a comunicação entre os seres, não se delimitando apenas nos âmbitos verbais, muito pelo contrário, o processo da linguagem toma conta de todo nosso organismo, fazendo com que todo o nosso corpo seja utilizado no ato da comunicação, seja através dos gestos ou da expressividade facial.

Sendo assim, desenvolver a inteligência pessoal pode auxiliar na comunicação intercultural, a fim de diminuir as dificuldades causadas por esse processo complexo, uma vez que lida com valores, crenças, hábitos, idiomas que são diferentes dos nossos e que muitas vezes, são assimilados de uma maneira não verbal.

Por causa de sua natureza sociocultural, comunicação/interação está impregnada de valores e emoções pessoais que determinam as escolhas e os comportamentos individuais, isto é, a atmosfera da sala de aula depende em grande parte do professor que, por meio da criação de um ambiente verdadeiramente dialógico, inspira confiança, sensibilidade, tolerância, respeito, estabilidade e ensina o objeto de estudo de sua disciplina.

Luistig e Koester (1999) apontam que alguns aspectos que impedem o estabelecimento da comunicação intercultural tem relação com o etnocentrismo, os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e o racismo, os quais ocorrem devido à tendência dos seres humanos de assumir seus valores como referências únicas e de ver os outros como não pertencentes a esse grupo.

Nas salas de aula, uma forma de trabalhar esses impedimentos junto à inteligência interpessoal é abordar algumas simulações, como aponta Moraes (2010) em que o professor elege situações cotidianas e cria vivências a serem dramatizadas em sala de aula para que os alunos tenham alguma experiência de uso da língua alvo ainda que em um contexto artificialmente criado para tal. Nesta perspectiva o professor precisa conhecer bem a língua, também na modalidade oral para interagir com os aprendizes.

Dessa maneira é possível analisar as possíveis dificuldades de interação e aumentar a eficácia na comunicação entre as culturas. Portanto, a cultura de cada um exercerá um papel fundamental em função das semelhanças e diferenças entre os sujeitos, considerando seus valores, ideias/ideais compartilhados, no sentido de facilitar a *negociação de significado* entre os interlocutores. (LIMA, 2013)

3.1 A comunicação intercultural nas aulas de espanhol para negócios

A importância da comunicação intercultural para as aulas de espanhol de negócios é dada pela sua vasta diversidade cultu-

ral que engloba essa língua estrangeira. Língua oficial em mais de 21 países – o seu ensino e aprendizagem além de envolver os elementos gramaticais, são abordados também os elementos socio-culturais questionando seus costumes, suas crenças, tradições e manifestações artísticas e culturais dos povos latino-americanos.

Nas aulas de espanhol para negócios, um aspecto chave da competência intercultural é discutir outras visões de mundo, ou seja, são discutidas múltiplas perspectivas durante o curso, já que o processo de desenvolvimento desta competência envolve oportunidades de reflexão crítica, vivências, experiências interculturais e que devem ser compartilhadas entre os docentes e discentes.

Uma vez que os negociadores internacionais cursados do L.E.A também denominam-se como mediadores interculturais, faz-se necessário, através da disciplina de espanhol para negócios, levantar discussões com perspectiva intercultural, pois é considerada uma prática de respeito à outras culturas e que permitem uma interação rápida e clara para que se possa chegar a um acordo de maneira transparente e eficaz.

De acordo com Bryan (2002, apud Lima, 2013), a competência intercultural nunca será completa, mas o seu desenvolvimento é um processo que sempre estará em construção. Logo, o autor aponta algumas atitudes para facilitar o processo de interação entre os estudantes da língua espanhola.

1. Atitudes interculturais (*savoir etrê*) – curiosidade e abertura. É a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo com uma perspectiva de uma outra cultura.

2. Conhecimento (savoirs) – dividido em dois componentes maiores: conhecimento dos processos sociais e conhecimento sobre os resultados desses processos, da própria cultura e da cultura do outro.

3. Habilidades de interpretar e relacionar (savoir comprendre) – interpretar um evento de uma cultura estrangeira, explicando-o e relacionando-o a eventos da cultura materna.

4. Habilidades de descoberta e interação (savoir apprendre/faire) – aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e habilidade de lidar com o novo conhecimento sob circunstâncias de interação e comunicação em tempo real.

5. Consciência crítica cultural (savoir s'engager) – habilidade em avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura estrangeira quanto da cultura materna.

Com essas atitudes assinaladas por Bryan (2002), a capacidade de perceber e compreender as diferenças culturais vai além de complementar o estudo da língua espanhola e sua cultura. Essas atitudes colaboram para superar os preconceitos, estereótipos, diminuir a intolerância e contribuir para um melhor entendimento do outro.

No próximo tópico, será abordado um exemplo de experiência intercultural que é trabalhado nas aulas de Espanhol para Negócios no curso de L.E.A a fim de gerar reflexões críticas sobre as diferenças culturais presentes na Espanha.

3.1.1 Etiquetas culturais e de negócios na Espanha

Abordar alguns aspectos culturais de determinada língua é fundamental para aproximar o contato e gerar gostos em indivíduos ainda distante das culturas de interesse. Dessa forma, o usuário da língua estrangeira estará deixando um pouco de lado as abordagens e métodos que muitas vezes são cansativos, para aderir à outra abordagem – a cultural, que traz mais leveza e auxilia no desenvolvimento para o alcance da fluência da língua estrangeira.

Sendo assim, esse tópico tem como objetivo discutir a respeito de alguns padrões de comportamento dos povos espanhóis, fornecendo, assim informações que são de extrema valia na hora de negociar com empresários espanhóis.

García Lomas (2015, p.37) aponta que “La negociación es un proceso en el que intervienen dos partes enfrentadas que intentan el acercamiento de posiciones conseguir una situación aceptable para ambas de forma que les permita crear, mantener o desarrollar una relación”.

Tendo em vista essa afirmação, pode-se concluir que a melhor forma de negociar não se encontra mais na maneira do “ganha-perde”, mas sim, surge um novo paradigma em que a negociação é vista como um processo de ganha-ganha a fim de manter relações estáveis e eficientes para ambos os lados.

Para negociar com empresas espanholas, deve-se levar em conta que existem diferentes culturas empresariais; de um lado as indústrias, de outro as pequenas e médias empresas que são,

muitas vezes, de caráter familiar e tradicional. (CIAIDUMENTARIA, 2010)

Os espanhóis se caracterizam por serem pessoas de honra e orgulhosas. Para eles, é muito difícil que voltem atrás quando já tenha tomado alguma posição. Deve se ater para não misturar os assuntos de negócios com sentimentos e é necessário ser cauteloso com as palavras que se utilizam e a forma que se expressam. (CIA IDUMENTARIA).

No geral, são consideradas pessoas abertas, cordiais e amantes da vida social. É muito comum que o espanhol convide a outra parte interessada na negociação a um almoço, evento social, jantar, etc. Preferem a comunicação oral, cara a cara antes de colocar tudo por escrito, uma vez que para eles, resulta em maior confiança.

Para alcançar o sucesso em uma negociação na Espanha é essencial estabelecer relações pessoais, bons contatos, levar muita informação sobre a empresa, como amostras de seus produtos, demonstrações de seus serviços, etc. As interrupções e correções causadas pelos espanhóis não devem ser tomadas como um símbolo de ofensa ou causar qualquer preocupação, pelo contrário, indicam um grande interesse na discussão. Interprete-os como uma boa predisposição.

O ambiente de negociação é formal e tendem a ser sérios nos aspectos-chave quando negociam, mas ao mesmo tempo são cordiais e alegres enquanto conversam. Na Espanha, as pessoas tendem a pensar que quem mais fala é aquele que melhor defende seus argumentos. E a argumentação é uma parte essencial do processo de negociação. Portanto, você tem que interrompê-los

durante toda a conversa, pois eles geralmente se motivam e acabam monopolizando a palavra.

Embora os espanhóis trabalhem principalmente como equipe, em sua cultura, eles desempenham um papel muito importante: posição e hierarquia. Portanto, nessa estrutura de negócios, apenas o chefe tem autoridade para tomar decisões finais, logo, não é recomendado atribuir tempo e atenção a pessoas de nível inferior.

A partir desse contexto, é possível traçar um perfil do negociador espanhol a fim de evitar possíveis choques culturais e mal entendidos durante uma negociação. Tendo em vista a diversidade que abrange a língua espanhola, vale salientar o estudo de outros perfis que também compartilhem da mesma língua e que devem ser discutidos em salas de aulas, artigos, pesquisas, como fontes de estudos para o aprimoramento do conhecimento acerca da língua espanhola e seus aspectos culturais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse contexto apresentado, pode-se concluir que o aprendizado de uma língua estrangeira deve ir além de abordagens linguísticas e envolver mais questões culturais para alcançar fluência da língua estrangeira. A não abertura à dimensão cultural relacionado à valores, crenças, ideologias, experiências vividas, pode ocasionar um mal aprendizado de determinada língua. Sob um olhar direcionado para o perfil do negociador espanhol, esse artigo tem o propósito de trazer informações pertinentes aos aspectos que giram em torno da cultura espanhola,

proporcionando assim, uma visão de padrão comportamento dos negociadores espanhóis.

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO do curso de graduação em língua estrangeira. UFPB. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/lea/?page_id=116 . Acesso em: 08 de mar. 2019.

BRASIL. Lei federal N° 11.161 de 5 de agosto de 2005.

ETIQUETAS culturales y de negocios: Espanha. Cia Idumentaria. Disponível em: <http://www.ciaindumentaria.com.ar/plataforma/espaa-etiqueta-cultural-y-de-negocios>. Acesso em: 08 de mar. 2019.

FERNANDO, S.M. Ensino da língua espanhola: desafios à atração docente. São Paulo: Piracicaba, 2010.

LIMA, T.S. A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras. Brasília, 2013.

LOMAS, G. Negociacion internacional. Revista Global Marketing. 2015. Disponível em: <http://www.aglutinaeditores.com/media/resources/public/6f/6fb4/6fb463e1747841c390d3bd97a-628be3c.pdf> . Acesso em: 08 de mar. 2019.

LUSTIG, M. W.; KOESTER, J. Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures. 3ª Ed. Estados Unidos: Longman, 1999.

Ribeiro, L. A comunicação global. São Paulo: Objetiva. 1993.

MARTÍN, A.M. La mediación intercultural en el ámbito de la salud. Barcelona: UAB, 2013.

ESPAÑHOL LÍNGUA PARA FINS
ESPECÍFICOS (ELFE) NO ENSINO

BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT): algumas reflexões

Allyson Raonne Soares do Nascimento (CAVN/UFPB)¹

Tatiana Maranhão de Castedo (IFPB, CAMPUS CABEDELLO)²

APRESENTAÇÃO

A expansão dos Institutos Federais junto com os colégios técnicos integrados ao ensino médio provocaram profundas transformações na educação brasileira e nos permite, atualmente, refletirmos sobre a importância dos cursos técnicos integrados para além do tecnicismo pensando-o desde uma perspectiva sociohistórica. Assim sendo, a formação integração do aluno tornou-se uma preocupação pedagógica e institucional recorrente e a inserção dos IFs no contexto internacional colaborou para que o ensino de língua fosse visto sob uma nova ótica no contexto da educação básica, técnica e tecnológico. Levando em conta tais reflexões, o espanhol ganha espaço nos cursos técnicos principalmente nos cursos que dialogam com os projetos de integração latinoamericana (ARNOUX, 2008) de hotelaria, turismo, relações internacionais e cursos da área agrícola, como agroindústria e

¹ Mestre em Formação de professores, com ênfase em Linguagens, culturas e formação docente pela UEPB. Atualmente, é professor substituto do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), campus III, UFPB, Bananeiras. E-mail: allyson.espanhol@hotmail.com

² Doutora em Linguística pela UFPB. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Cabedelo. E-mail: tatimaranhao@hotmail.com

agropecuária . Entendemos, portanto, que o ensino de espanhol para fins específicos auxilia e prepara integralmente o aluno do EBTT para atitudes sociais imediatas e posteriores ao curso, como o ingresso em instituições de ensino superior, a consecução de bolsas de mobilidade acadêmica internacional e para outros projetos que estejam relacionados com experiências internacionais que exijam a língua espanhola sejam elas profissionais, estudantis ou turísticas. Daí a relevância deste trabalho para refletirmos um pouco sobre a realidade e os desafios de ensinar espanhol nesse contexto de ensino e enfatizar o papel central do aluno nesse complexo processo de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A modernidade produziu profundas transformações na organização social respaldadas no trabalho e na educação, duas atividades inerentemente humanas. Essas inovações trazidas pela globalização trouxeram para o âmbito educativo novas formas interação com o mundo, com suas múltiplas expressões de pensamento e amplas manifestações de culturas. Foi a partir da disseminação dos ideais defendidos na Revolução Francesa, no fim do século XVIII; e nas Revoluções Industriais desde o mesmo século até o momento atual que o pensamento moderno começou a ser construído. Para além do mero contato com as diversas culturas a escola moderna deve ser capaz de aproximar a várias formas de culturas de forma se compreendam e se respeitem mutuamente. A língua, nesse caso, como fenômeno social, é uma dessas formas de aproximação e a educação escolar deve

ser capaz de formar alunos que se adequam ao nosso panorama mundial de relações com outros povos, outras formas de conhecimento e outros elementos de língua e cultura. O ensino de língua espanhola vem nesse propósito. No caso brasileiro, ainda mais fortalecido depois da criação do MERCOSUL, em 1991, que colabora para desenvolver e integrar os países americanos do cone sul, originalmente, Argentina, Uruguai e Brasil. Levando em conta, ainda, que em 2008 foi sancionada a lei 11.161 que instituiu a “lei do espanhol” temos razões suficientes para discutir a inclusão da língua espanhola no contexto de ensino da Educação Básica Técnica e Tecnológica brasileira.

A partir do século XX as escolas técnicas se expandem com o objetivo de instruir pessoas para atuarem diretamente no mercado de trabalho. Inicialmente educação e trabalho eram vistas de perspectivas diferentes, quase sempre antagônicas, dividindo o trabalho intelectual do trabalho manual. Com o tempo as escolas técnicas foram se transformando e deram origem aos CEFET (Centros Federais de Educação Técnica), além da criação das escolas agrícolas e dos colégios de aplicação. Mais adiante, em 2008 com a sanção da lei 11892/2008 que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF, doravante), dentro da modalidade da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), a educação profissional e técnica passa a se expandir e se organizar de forma que atinge uma quantidade maior de estudantes em diferentes regiões do país. De 140 uni-

dades de centros técnicos de ensino em 2002, passa a compor a rede federal profissional de ensino 366 campi, em 2010, somados os IF, CEFET, Universidade Tecnológica e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, além dos colégios de aplicação.

No que concerne aos profissionais da EBTT, eles têm por atribuição apresentar um perfil multitarefas e estar apto para lecionar na educação básica (fundamental e médio), ensino superior (presencial e EaD) e na Pós-graduação (*lato e stricto sensu*), además de desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Esse perfil de professor gerou uma nova postura do ponto de vista da qualificação dos profissionais que desejam compor o quadro das instituições que compõem o sistema federal de ensino.

1 A MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO PROFISIONAL NO BRASIL

O termo modernidade será entendido neste trabalho como o período histórico em que homem produz o conhecimento pautado pela ideia do pensamento racional e empírico com destaque para figuras como Descartes e seu famoso método cartesiano. Assim sendo, ela é, também, a causa e o efeito de uma série de mudanças ocorridas no início do século XX, seja do ponto de vista geopolítico ou cultural. No Brasil, no que tange à Educação profissional vemos surgir um modelo de formação baseada em ofícios e a criação de um novo modelo de instituições de ensino técnico para a população mais carente enquanto as camadas mais ricas se dedicavam ao estudo da propedêutica.

Tal organização, mesmo que desigual, ajuda-nos a compreender de que forma a educação profissional e tecnológica começa a surgir no nosso país. O interesse imediato das escolas técnicas é obviamente preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Na década de 1930, por exemplo, com a instalação das primeiras indústrias no Brasil a demanda por profissionais qualificados para esse setor da economia cresce vertiginosamente. A produção de produtos em larga escala e a exigência do modelo capitalista de organização das sociedades passou a exigir um novo perfil profissional e as escolas se constituíram como o *locus* da formação desses indivíduos.

Com a evolução dos modelos capitalista e a expansão das relações internacionais através do fenômeno da globalização e o estreitamento das relações entre diferentes países, o ensino de línguas estrangeiras começou a ser refletido e inserido como alternativa para a formação dos sujeitos pós-modernos.

Levando em consideração que a educação profissional é também uma forma de servir ao mercado capitalista Oliveira e Cóssio (2013) afirmam:

O objetivo é se perceber que com o modelo de educação historicamente desenvolvido pelas concepções capitalistas, o que se dissemina é a exploração do trabalho humano e a desigualdade social, onde a maioria da população é preparada para enriquecer uma parcela minoritária da sociedade (OLIVEIRA e CÓSSIO, 2013, p. 1586).

Nesse sentido, ao longo do século XX, as escolas brasileiras, por sua vez, incluídas nesse mundo globalizado e capitalista, não poderiam deixar de considerar os avanços produzidos por outros países e aderem ao movimento de humanização e internacionalização dos processos educativos ainda que de forma silenciosa e modesta. Inicialmente o inglês assume a centralidade nos contextos de ensino, na sequência, incluem-se nos currículos escolares o espanhol e o francês. Embora os interesses sejam notadamente econômicos não podemos deixar de destacar que é nesse momento que surgem os primeiros indícios de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. Esse cenário se transformou mais tarde quanto novas metodologias seriam elaboradas, pautadas no contexto social e não só na língua.

Vale destacar também que ao longo do século XX a educação profissional sofre alterações de ordem política e administrativa, mas é já no século XXI quando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são criados que temos uma ideia de como está estruturado o EBTT no Brasil na atualidade. Com a promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, inaugura-se um novo cenário com a inclusão dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A expansão dos IF trouxe à tona a exigência de um novo perfil de profissionais que pudessem transitar em vários os níveis e modalidades de educação que compõem o ensino: a graduação e o tecnólogo, a educação básica e técnica e a Pós-Graduação.

2 O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA PARA FINS ESPECÍFICOS (ELFE) NO CONTEXTO DO EBTT

A língua espanhola é um idioma de grande importância política, comercial e cultural para as Américas e para o mundo. A segunda língua oficial mais falada no mundo, cedendo o primeiro posto para o mandarim, pela quantidade de falantes, o espanhol assume um lugar de destaque no mundo inteiro. No Brasil, o ensino da língua de Cervantes passou por altos e baixos desde o início do século XX, sendo inserida e retirada dos currículos escolares diversas vezes. É apenas em 2005 que de fato uma lei é criada com o intuito de formalizar a oferta e ensino do espanhol nas escolas públicas e particulares brasileiras, de educação básica.

A lei, no entanto, traz um texto confuso que dificulta a efetivação da implementação do ensino desse idioma, principalmente, nas escolas públicas. Essa confusão produz um atraso significativo da inclusão do espanhol por parte das secretarias estaduais de educação nos estados e no Distrito Federal. A falta de professores formados e ausência de materiais também foram elementos que tardaram a efetivação da inclusão do espanhol nas escolas. Ao longo dos mais de 11 anos que esteve vigente a “lei do espanhol” foi responsável por avanços significativos no campo do ensino e aprendizagem do Espanhol Língua para Fins Específicos (ELFE). Pesquisas, publicações de livros, criação e expansão de cursos de licenciaturas em Letras-espanhol estão dentre as principais iniciativas governamentais que propiciaram a efetivação da inclusão do espanhol.

Entretanto a Medida Provisória nº 746 de 2016, revoga o ensino do espanhol no Brasil. Mais tarde com a promulgação da lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB, a lei 11.161/2005 é totalmente revogada, além de não ter destaque dentro da nova Base Nacional Comum Curricular. A mesma lei é taxativa e indica que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Para os pesquisadores no campo da Educação a lei representa um retrocesso no ensino de línguas no Brasil, uma vez que se hegemoniza o ensino do inglês por razões de mercado e deixa-se de lado o ensino do espanhol que se justifica por razões culturais, geográficas e, também, econômicas. Ao mesmo tempo rompe com as políticas de integração latino-americana sendo ainda incoerente com o acordo do MERCOSUL que estabelece o português e espanhol como línguas oficiais.

Mesmo com todos esses entraves, convém destacar que, no caso da Paraíba, assistimos a um momento de grandes avanços no que diz respeito ao ensino do espanhol nas escolas públicas, sobretudo no Ensino Médio. A lei 11.191, de 29 de agosto de 2018, de autoria do deputado estadual Anísio Maia, dispõe sobre a oferta e ensino da língua espanhola nas escolas de rede estadual de ensino paraibana. A inovação desta lei é que não descarta o ensino do inglês, mas que seja feita uma oferta de caráter facultativo pelo aluno que poderá optar por uma das duas línguas estrangeiras. Ao mesmo tempo se destaca porque indica que a oferta deve acontecer no horário regular de ensino, como as escolas estaduais da Paraíba passam por processo de adapta-

ção ao ensino médio integral e técnico, entendemos por horário regular os turnos matutino e vespertino.

Todas essas observações são interessantes para que possamos entender como funciona a EBTT, e, principalmente, o ensino médio integrado ao ensino técnico, que é o foco deste estudo. Estamos diante de um contexto que resguarda algumas considerações de ordem técnica, administrativa e pedagógica. Primeiro, devemos entender que se responsabiliza pela manutenção e administração financeira e pedagógica dos IF, CEFET e colégios de aplicação. Em outro momento, precisamos entender que os IF estão localizados em regiões estratégicas que visam atender a um determinado arranjo socioeconômico. Isso é um fator que nos ajuda a ponderar questões de ordem didático-pedagógica como é o caso do ensino do espanhol.

Pensando que a EBTT é uma modalidade de ensino que visa preparar o aluno de forma integral para o exercício pelo da cidadania e que espera-se que ao fim do ensino médio esteja apto para inserir-se no mercado de trabalho ou que opte por seguir a carreira acadêmica. Nesse sentido, em um contexto global de relações institucionais, o ensino e aprendizagem de línguas e culturas diversas são de extrema relevância para que o aluno EBTT finalize o curso médio com uma formação profissional e acadêmica que propiciem a autonomia e uma conduta proativa diante dos desafios do mundo contemporâneo.

Quando se ensina espanhol num contexto de ensino médio integrado num curso de turismo, por exemplo, o que pretende-se é refletir sobre a importância desse idioma para o mercado de trabalho. E ainda, de alguma forma, tenta-se justificar as razões

que fazem com que ele esteja cursando tal curso. Dessa forma, estimula-se o aluno a entender que a aprendizagem de uma nova língua o auxiliará no exercício da sua função seja trabalhando em um hotel, em um quiosque ou em um cruzeiro marítimo. Além do mais, compreende-se que o aluno EBTT em formação poderá contar com a ajuda do professor para desconstruir preconceitos e estereótipos que muitas vezes atrapalham o professor de aquisição de uma segunda língua.

Para ilustrar, pensemos em outro exemplo de curso. Imaginemos um aluno que estuda espanhol e que faz parte do curso técnico de agroindústria integrado ao Ensino Médio. Esse aluno que inicialmente não tem muito clara as razões que atestam o currículo que lhe é oferecido pode questionar o porquê de estudar espanhol se para ser técnico em agroindústria não precisará falar outra língua. Aí inserimos o papel de mediação do professor quem tem que ser capaz de fazer as conexões necessárias para convencer o aluno de que para compreender e sanar um problema social da nossa realidade muitas vezes temos que recorrer às experiências semelhantes de outros povos e outras culturas. Justificar o fato de a Argentina ter como maior produto de exportação o farelo de soja, ajuda o professor de língua espanhola a contextualizar o ensino, utilizando gêneros discursivos variados na língua meta. Dessa discussão podem nascer outras questões que envolvam habilidades de outros componentes curriculares como história, matemática e geografia.

Na nossa visão como professores de espanhol do EBTT, é assim que vamos dando sentido a nossa prática na sala de aula e colaboramos para a efetiva formação do aluno que encontrará

nas aulas de espanhol não apenas uma forma de compreender a língua em seus aspectos estruturais, mas também para a produção do conhecimento em torno de aspectos culturais que será fundamental para inserir o aluno no contexto das relações transnacionais das atuais sociedades.

CONCLUSÃO

A Educação Básica, Técnica e Tecnológica ainda carece de estudos que definam melhor sua organização de forma prática, não podemos, entretanto, que nos últimos anos os IFs, CEFET, Colégios de Aplicação e Agrícolas têm conjuntamente discutido questões relevantes para a manutenção e consolidação da EBTT. Consideramos que essas reflexões e a construção de documentos institucionais e um bom sinal e que fortalece as políticas internas de apoio aos estudantes, ao mesmo tempo, dá condições dos profissionais da educação (professores, técnicos administrativos, gestores, etc.) possam estabelecer diretrizes para a efetivação do seu trabalho. No que concerne ao ensino de língua espanhola, parece-nos interessantes que as instituições de ensino da EBTT tenham uma atenção com esse idioma e que a aceitação por parte dos alunos, no que tange à formação escolar, seja muito significativa e produtiva. Isso fortalece a ideia de que uma educação de qualidade e que visa garantir o direito pleno do exercício da cidadania deve ofertar aos alunos condições iguais de se relacionar e interagir com o mundo e com as diversas culturas e povos que integram a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>. Acessado em: 20 set 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, 22 de setembro de 2016. Altera a lei 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acessado em 20 de set 2018.

Brasil. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em 20 set 2018.

DE AMORIM JR, Jorge Washington; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.l.], p. 1217-1232, dec. 2018. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894/7863>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

PARAÍBA. Lei 11.191, de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2018/09/DPL-05.09.2018.pdf>. Acessado em 20 set 2018.

OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. F. O atual cenário da educação profissional no Brasil. Anais do XI Congresso Nacional de Educação. PUC, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8126_4720.pdf. Acessado em 27 mar 2019.

O LUGAR DA LÍNGUA ESPANHOLA SEGUNDO FUTUROS NEGOCIADORES INTERNACIONAIS BRASILEIROS

Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)¹

“He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur”, Joaquín Torres García.

Em dezembro de 2015, a BBC Brasil noticia: “Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa” (GUIMARÃES, 2015). O estudo citado refere-se ao projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* de 2014/2015, coordenado pelo Centro de Investigação e Docência em Economia do México, o qual, em território brasileiro, foi conduzido em cooperação com o Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. Os dados mostram que o brasileiro não se reconhece, em sua maioria, como latino-americano, mas deseja estar à frente como potência regional latino-americana nos âmbitos socioeconômico, político e cultural. Thiago Guimarães (2015) cita que “a autoidentificação do brasileiro é tênue e ambivalente, marcada pela percepção de pertencer a

¹ Mestrando em Letras pelo PPGL/UFPB, na área de Tradução e Cultura. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela UCAM. Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB. Professor auxiliar (2018-2019), no Departamento de Mediações Interculturais, nas áreas de Tradução e LEA. E-mail: pedrooluap@hotmail.com

uma nação diferente dos vizinhos, seja pela experiência colonial, língua ou processo de independência distinto”.

Neste estudo, por sua vez, conduzo uma pesquisa inspirada nesse projeto noticiado por Guimarães (2015), mas de forma a averiguar o posicionamento de um grupo específico: graduandos em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (LEA-NI/UFPB). Esse curso forma egressos que são capazes de lidar com mediações interculturais em negociações internacionais e com formação em línguas estrangeiras para fins específicos. Torna-se, com isso, imprescindível conhecer qual o posicionamento desses discentes em relação à língua espanhola, observando possíveis contribuições de políticas e planejamentos linguísticos na formação desses alunos. Ressalto que esses discentes estão inseridos num contexto em que o castelhano obteve reconhecimento sociopolítico, econômico e cultural advindo de intercâmbios entre o Brasil e blocos regionais, especialmente, com o Mercosul, além da “Lei do Espanhol” (Lei nº 11.161/2005), ainda que revogada em 2017. Baseado, principalmente, nos estudos de Fernández (2005), Fraga (2017), Goettenauer (2005), Kulikowski (2005), Lagares (2013), Norte e Silva Júnior (2018), Sedycias (2005), Silva Júnior (2017) e através de questionário aplicado, averiguo a percepção dos discentes do LEA-NI/UFPB quanto i) à identidade cultural e aos conhecimentos geopolíticos latino-americanos; ii) à língua espanhola e à formação na educação básica brasileira; e iii) à importância do espanhol nessa graduação, pois busco responder a uma indagação pertinente: qual o lugar da língua espanhola segundo esses futuros negociadores internacionais brasileiros?

Divido este trabalho em oito seções principais. Nas três primeiras, disserto brevemente sobre o papel da língua espanhola no mundo, no Brasil e no LEA-NI/UFPB. Em seguida, exponho os procedimentos metodológicos adotados e mais três seções, contendo a análise do questionário aplicado. Por fim, encerro o estudo com algumas considerações.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO MUNDO E NO BRASIL

A língua espanhola é atualmente o idioma oficial *de facto* ou *de jure* de 21 países, os quais são: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Espanha, El Salvador, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Dessa forma, presente em três continentes: África, América e Europa.

Além desses países, há regiões no mundo que abrigam outras comunidades hispanófonas por razões históricas, geográficas e/ou culturais, algumas com o número crescente dessa população, outras em declínio, ainda que com políticas linguísticas com medidas protetivas. Como exemplo, há casos como o Marrocos e as Filipinas que, por terem sido ex-colônias espanholas, abrigam falantes de espanhol como língua materna por tais razões histórico-culturais. Além desses, há países que não têm o espanhol como língua oficial, mas por fazerem fronteira com países hispanófonos abrigam hispanofalantes em zonas fronteiriças ou mais além nos seus territórios, exemplos clássicos são o Bra-

sil e o Belize, os quais, embora tenham, respectivamente, como línguas oficiais o português e o inglês, têm em seu contingente populacional números significativos de hispanófonos.

Atualmente, os Estados Unidos abrigam a maior comunidade hispanófona fora de um país que tenha o espanhol como língua oficial, com tamanho superior a muitos países elencados no primeiro parágrafo desta seção, pois “aproximadamente 13% da população [norte-americana] fala espanhol como primeira língua” (SEDYCIAS, 2005, p. 42). Além disso, Sedycias (2005, p. 36) afirma que há uma lógica nos negócios internacionais daquele que compra e daquele que vende; nos EUA, o espanhol tem vantagem nessa equação:

Quem quiser comprar, certamente poderá fazê-lo usando sua língua nativa (...). Por outro lado, quem quiser vender, terá que fazê-lo com um bom conhecimento da língua e da cultura do comprador. É com essa filosofia em mente que todas as escolas de MIB (*Master's in International Business*, Mestrado em Negócios Internacionais) dos Estados Unidos exigem que seus alunos tenham um conhecimento básico de pelo menos uma língua estrangeira, geralmente o espanhol.

Pode-se afirmar que a hispanofonia (o conjunto de todas as comunidades de língua espanhola) está presente em todos os continentes do mundo, seja como língua oficial de um dado país, seja por meio de comunidades hispanófonas em países que não tem o espanhol como língua administrativa oficializada pelo Estado. Ainda que a língua inglesa continue a ser a *língua franca* no mundo, com importância político-econômico-financeira superior a qualquer outro idioma, devido aos países que a utilizam

como língua oficial, com especial atenção aos EUA e sua ascensão após a Segunda Guerra Mundial, a língua espanhola tem espaço privilegiado como língua oficial em organizações intergovernamentais, tais como: a Organização das Nações Unidas (ONU), a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Conseqüentemente, a relevância global da língua espanhola cresce frente às novas características nas interações das relações internacionais de um mundo globalizado, pois “a posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal” (SEDYCIAS, 2005, p. 36). Se a língua espanhola implica num enriquecimento linguístico-cultural para o indivíduo que é capaz de utilizá-la para diversos fins comunicativos, qual seria a importância de tal idioma para o Brasil e seus cidadãos?

O Brasil faz fronteira com 9 países e 1 território francês ultramarino: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, tendo os sete primeiros países o espanhol como língua oficial, logo, a sociedade brasileira está cercada por uma comunidade hispanófono-tão numerosa quanto a sua própria população. Dessa maneira, pode-se concluir que estamos geograficamente próximos, mas, de uma perspectiva linguístico-cultural, distantes. Ao apresentar uma das justificativas para a existência da “Lei do Espanhol”,

Xoán Lagares denomina essa característica geográfico-linguística brasileira como “ilha linguística”: “Na discussão que deu origem à lei 11.161/2005, encontram-se justificativas referentes a aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração da América Latina e com certo imaginário do Brasil como ‘ilha linguística’ entre seus vizinhos de língua espanhola” (2013, p. 185, grifo do autor).

A presença da língua espanhola é concomitante à introdução da língua portuguesa no Brasil, pois “puestos a rastrear la presencias del español en Brasil, podríamos referirnos a los viajes exploratorios que el propio Cristóbal Colón realizó entre 1494 y 1495 por la costa de Sudamérica, [...] respecto a la demarcación establecida por el Tratado de Tordesillas” (FERNÁNDEZ, 2005, p. 17). Entretanto, como bem observado anteriormente, há, no território brasileiro, um isolamento por parte dessa comunidade lusófona na América Latina com o resto do mundo hispanófono latino-americano. Já o ensino do espanhol no Brasil, embora não seja recente, obteve há pouco tempo a introdução de políticas e planejamentos linguísticos nacionais para a promoção do ensino-aprendizagem de língua espanhola na educação básica brasileira com a lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, considerada um impulso para a formação de professores de língua espanhola (SILVA JÚNIOR, 2017). Todavia, essa mesma lei foi revogada quase doze anos depois pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Segundo Silva Júnior (2017, p. 12), essa revogação “representa um retrocesso para a educação, em particular, para a política de plurilinguismo nas escolas de Educação Básica do país”. Além disso, o autor ressalta que

A diversidade de contato com línguas estrangeiras/adicionais na escola permite ao aprendiz o intercâmbio e a troca cultural sem mesmo sair do seu país de origem. Tal pensamento também reforça, entre nós hispanistas brasileiros, a necessidade de lutar coletivamente em prol da permanência do espanhol no Brasil como língua estrangeira adicional (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 12).

Outra política linguística brasileira recente e importante é o ensino de línguas estrangeiras por meio do Idiomas sem Fronteiras (IsF), um ganho para o plurilinguismo no Brasil e para o ensino de línguas para fins específicos. O IsF tem por objetivo a promoção de “ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras” (MEC, 2018). Atualmente, esse programa oferta cursos presencial e online de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros, além de testes de nivelamento e/ou proficiência para os seguintes idiomas: inglês (TOEFL iTP e TOEIC), espanhol e francês (testes de nivelamento), além do alemão (onSET). Dessa forma, há um ganho em direção à boa comunicação intercultural, pois, segundo Kulikowski (2005, p. 49),

Estudiar una lengua es como hacer un viaje que tiene dos direcciones: una exterior, que dice respecto al gesto aproximativo hacia el “otro”, su cultura y su identidad, y una interior, que, frente al efecto del encuentro con ese “otro” se compara, se observa, se reconoce como diferente ¿Quién no ha sentido ese proceso revelador que nos pone ante nosotros mismo como sujetos de una lengua que nos es

propia pero la que miramos ya desde otro lugar? El conocer(los) es también conocer(nos).

Em vista dessas e outras políticas públicas linguísticas, o cenário nacional atual apresenta avanços e retrocessos com relação ao ensino de língua estrangeira, especialmente com relação à língua espanhola, um idioma que mostra sua relevância para o contexto brasileiro nos aspectos geográfico, político, econômico, linguístico e cultural. Na contramão de um possível perecimento das relações entre as comunidades lusófona e hispanófono, está a graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas.

A LÍNGUA ESPANHOLA NO LEA-NI/UFPB

A graduação em LEA, acrônimo de *Langues Étrangères Appliquées*, foi criada na França, na década de 1970, de forma a ampliar o número de egressos dos departamentos de Letras e que atendesse à crescente demanda por profissionais que lidassem, concomitantemente, com línguas estrangeiras e as inúmeras áreas relacionadas às negociações internacionais (FRAGA, 2017; PPC, 2017; PPC, 2008), uma vez que a intenção do governo francês foi “de criar novas formações de nível superior mais voltadas para o mundo do trabalho, contemplando os estudantes interessados em [línguas estrangeiras] que não buscavam uma formação docente ou de pesquisa” (FRAGA, 2017, p. 69).

No Brasil, a primeira universidade a ofertar a graduação em LEA foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com criação, em 2002, e implementação no ano seguinte. Por causa do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

do Governo Federal Brasileiro, sancionado por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tornou-se a segunda instituição de ensino superior a receber o curso em LEA: criado em 2008 e tendo recebido a sua primeira turma no segundo semestre de 2009. Posteriormente, a Universidade de Brasília, em 2010, acolheu o terceiro curso em LEA, porém com foco no multilinguismo e na sociedade da informação (LEA-MSI). A última instituição brasileira a ofertar esse bacharelado em LEA, até o encerramento deste estudo, foi o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Todas as instituições de nível superior brasileiras que ofertam LEA, exceto na UnB, dão maior ênfase nas negociações internacionais, por isso, as graduações são chamadas de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais ou de LEA-NI, seu respectivo acrônimo. Com isso,

O egresso do curso atende a um perfil profissional buscado por muitas empresas em nossa sociedade global e intercultural: um profissional mais flexível, dinâmico, apto a promover o diálogo e trocas internacionais. Isso implica em promover uma formação de nível superior mais articulada entre os processos socioculturais, políticos, tecnológicos e econômicos do Brasil e a política exterior (NORTE; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 108).

No curso em LEA da Universidade Federal da Paraíba, doravante LEA-NI/UFPB, os alunos devem cursar, ao longo de 8 semestres letivos, disciplinas de línguas estrangeiras e de negociações internacionais, as quais incluem diversas áreas como administração, comércio exterior, contabilidade, direito, economia, culturas estrangeiras e brasileira, além de ter a possibilidade de

optar por disciplinas eletivas em tradução, letras e relações internacionais, por exemplo. Nos sete primeiros semestres, os discentes devem estudar obrigatoriamente três línguas estrangeiras, a saber, espanhol, francês e inglês.

No primeiro projeto pedagógico do LEA-NI/UFPB (PPC, 2008), das 3.375 horas totais de carga horário do bacharelado, 1.335 horas eram dedicadas, exclusivamente, ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, enquanto francês e inglês detinham, cada uma, 35,95% dessas horas, a língua espanhola possuía apenas 28,08%, correspondendo, portanto, a 375 horas ao longo de sete semestres letivos, o que tornava inconsistente o ensino-aprendizagem de espanhol, pois eram quatro disciplinas de língua espanhola para fins gerais com 60 horas-aula cada (Espanhol I, II, III e IV) e três disciplinas de língua espanhola para fins específicos com 45 horas-aula cada (Espanhol Aplicado ao Turismo, Espanhol Aplicado aos Negócios e Espanhol Jurídico). Em contrapartida, as outras línguas estrangeiras tinham a vantagem de terem 75 horas-aula e 60 horas-aula, respectivamente.

No mais recente projeto pedagógico aprovado, o qual está em vigor no LEA-NI/UFPB (PPC, 2017), a graduação aparece renovada e características de uma formação plurilíngue igualitária, pois todas as disciplinas de idiomas detêm uma carga horária homogeneizada para todos os semestres: 60 horas-aula cada disciplina, com um total de 420 horas-aula ao longo dos sete semestres para cada idioma. Além disso, decidiram adotar a abordagem de ensino de línguas para fins específicos em todas as disciplinas de língua estrangeira, destarte, as quatro primeiras disciplinas são nomeadas de Língua Espanhola / Francesa /

Inglesa Aplicada às Negociações Internacionais I, II, III, IV e as três últimas de Língua Espanhola / Francesa / Inglesa Aplicada ao Turismo, Língua Espanhola / Francesa / Inglesa Aplicada aos Negócios e Língua Espanhola / Francesa / Inglesa Jurídica. Atualmente, a carga horária total do LEA-NI/UFPB é de 3.165 horas, das quais 1.260 horas são exclusivas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos. Essa correção no número de horas-aula nas disciplinas de línguas estrangeiras corrobora para uma compreensão de que o ensino de espanhol não pode ser menosprezado por causa de questões político-ideológicas, socioculturais ou mesmo linguístico-comunicativas, como no exemplo dado por Goettenauer (2005, p. 61): “Ainda é comum ouvir dos alunos que o espanhol é muito fácil porque se parece muito com o português. Cria-se assim um falso preceito: para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua”.

Pode-se perceber até aqui que, ainda que o castelhano seja uma língua com relevância global, a sua presença no Brasil tem sido esquecida ou não enfatizada como deveria na educação básica, no ensino superior e nas relações internacionais brasileiras. Em vista disso, o brasileiro tende a perceber a língua espanhola como um idioma que pertence tão somente a países latino-americanos em desenvolvimento e a uma Espanha que contribui para a crise da dívida pública na Zona do Euro, esquecendo ou simplesmente rejeitando a ideia de que esses mesmos países participam ativamente de diversas organizações intergovernamentais, possuem economias pujantes, balanças comerciais superavitárias com diversos países, riquezas culturais e naturais cobiçadas

pela comunidade internacional. Com isso, questiono-me: teriam os alunos do LEA-NI/UFPB, futuros negociadores internacionais brasileiros, uma visão errônea da língua espanhola, uma percepção que privilegia as línguas que estão associadas a países com posições sociopolíticas e econômico-financeiras aparentemente superiores?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder ao questionamento acima, realizo este estudo de caso, no qual investigo quali-quantitativamente a percepção dos discentes do LEA-NI/UFPB quanto à língua espanhola em três áreas principais: i) identidade cultural e aspectos geopolíticos; ii) ensino de espanhol e educação básica brasileira; e iii) a importância do castelhano nesse bacharelado.

Para este estudo, 63 discentes de diferentes períodos do LEA-NI/UFPB voluntariaram-se para responder a um questionário que versa sobre as três grandes áreas desta pesquisa. Todavia, nem todos eles responderam a todas as perguntas contidas no questionário, por isso, quando oportuno, será explicitado os dados absolutos com relação ao número de respondentes por cada questão, em especial, quando me utilizar de porcentagens durante a minha análise dos dados.

O questionário aplicado abrange perguntas abertas, fechadas e dependentes (GIL, 2012), ou seja, i) com possibilidade para o respondente dissertar sobre a pergunta, ii) com múltiplas escolhas pré-determinadas pelo entrevistador e iii) perguntas que, para serem respondidas, deve-se contestar uma ou várias

perguntas anteriores. O questionário contém 37 perguntas (27 fechadas e 10 abertas), das quais 10 são perguntas dependentes, ressaltando também que, para uma maior liberdade de escolha, permitiu-se sempre que possível escolher por mais de uma opção em perguntas fechadas. Além disso, algumas perguntas e suas respectivas respostas não foram apresentadas neste estudo, a fim de otimizar a análise. Em vista dos procedimentos metodológicos adotados apresento e analiso, a seguir, os resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários.

IDENTIDADE CULTURAL: BRASILEIRO(AS) OU LATINO-AMERICANO(AS)?

Na primeira seção do questionário aplicado, apresentei questionamentos concernentes à identidade cultural dos futuros negociadores internacionais presentes no LEA-NI/UFPB, averiguando, entre outras opções, com qual adjetivo mais se relacionam: brasileiro(as) ou latino-americanos(as). Ademais, indaguei sobre aspectos geopolíticos atrelados, principalmente, à América Latina.

No questionário, a primeira pergunta apresentada foi: *Como você se identificaria? Caso queira, escolha quantas opções desejar.* As opções oferecidas foram: *brasileiro(a), latino-americano(a), sul-americano(a), americano(a), cidadã(o) do mundo e nenhuma das respostas anteriores.* Entre os 63 respondentes, a opção *brasileiro(a)* foi a mais escolhida, optada por 55 dos entrevistados, o que corresponde a 87,3% do universo desta pesquisa. Em seguida, aparecem *latino-americano(a)* com 36,5%, *sul-americano(a)* com 30,2%,

cidadã(o) do mundo com 31,7%, *americano(a)* com 11,1% e *nenhuma das respostas anteriores* com apenas 4,8%.

Essa pergunta apresenta uma porcentagem maior para a opção *latino-americano(a)* se comparado a mesma opção no projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* de 2014/2015 (GUIMARÃES, 2015), uma vez que o contexto espaço-temporal é distinto ao dessa pesquisa apresentada pela BBC Brasil. Neste estudo, lido com alunos que presenciaram, durante a educação básica, políticas linguísticas favoráveis à língua espanhola e a suas culturas correspondentes, além disso, desde o primeiro momento no LEA-NI/UFPB, os alunos estudam e vivenciam o uso da língua espanhola e de suas interfaces para diversos fins linguístico-comunicativos e culturais. Ainda assim, a diferença apresentada pelos alunos dessa graduação entre as opções *brasileiro(a)* e *latino-americano(a)* é grande, superando os 50%, o que pode ratificar esse “desprezo” (in)consciente do brasileiro pela identidade cultural latino-americana.

As perguntas, a seguir, são relativas às relações geopolíticas do Brasil com a América Latina, partindo de uma perspectiva apresentada por esses futuros negociadores internacionais. Indaguei no questionário: *Em qual(is) região/ões do mundo, o Brasil deveria ter maiores relações? Escolha até 3 regiões.* As regiões geográficas apresentadas foram: *América Latina, América do Norte, Europa, África, Oriente Médio, Ásia, Oceania* e *nenhuma das respostas anteriores*. Com a possibilidade de escolherem mais de uma opção, os dados para quase todas as opções foram medianos, exceto uma: a *América Latina*, a qual é uma região geográfica determinada pelo conjunto de Estados com aspectos linguístico-culturais

semelhantes, abrangendo do Chile (América do Sul) até o México (América do Norte), optando por essa opção 52 (83,9%) dos 62 respondentes. As demais opções alcançaram de 53,2% (Ásia) a 8,1% (*Oriente Médio*), além de 0% para *nenhuma das respostas anteriores*.

Utilizei-me dessas mesmas regiões para fazer quatro perguntas semelhantes, apenas com mudanças no fim delas (sem grifo): *Qual região do mundo o Brasil melhor se identificaria politicamente / socialmente / economicamente / culturalmente? Escolha até 3 regiões*. Para todas elas, os alunos optaram, majoritariamente, pela *América Latina*, nenhuma outra região em nenhuma das quatro perguntas alcançou mais do que 31 respondentes. Em contrapartida, a opção referente à região latino-americana obteve para as perguntas referentes à identificação política, social, econômica e social, respectivamente, 54, 59, 56 e 55 optantes.

Com relação ao questionamento *Quallis país/les você considera que é/são potência/s regional/is na América Latina? Escolha até 3 países*, 93,5% das 62 respostas foram direcionadas para a opção *Brasil*. Em seguida, aparecem as opções *México* com 64,5% e *Argentina* com 56,5%. Os demais países disponíveis aparecem com porcentagens variáveis entre 41,9% (*Chile*) e 3,2% (*Peru* e *Venezuela*). Como foi possível adicionarem outros países que desejassem, um entrevistado optou pelo *Uruguai*, país-sede do Mercosul.

No questionário, apresentei também duas perguntas relacionadas a duas organizações intergovernamentais: a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul). A primeira delas foi: *Qual país latino-americano você considera que deveria ter um assento permanente no Conselho de Se-*

gurança da ONU? Escolha apenas 1 país. Essa pergunta hipotética está relacionada a uma seção da ONU reservada a grandes potências político-econômico-militares, com isso, no caso de ofertarem uma vaga para a América Latina, qual país deveria ser o escolhido? A grande maioria (74,6%) das 63 respostas apontaram o *Brasil* como o escolhido, ficando o *Chile* na segunda posição com tão somente 9,5%. Na segunda pergunta referente a organizações intergovernamentais, questionei: *Qual país você considera líder no bloco regional do Mercosul?* Escolha apenas 1 país. Mais uma vez o *Brasil* aparece com vantagem muito superior ao segundo colocado, obtendo 85% das 60 respostas, em seguida, aparece a *Argentina* com 10%. Os 5% restantes estão fracionados entre as opções *Paraguai* e *não sei*, as alternativas *Uruguai*, *Venezuela* e *nenhuma das respostas anteriores*, por sua vez, não foram escolhidas.

Por fim, duas perguntas encerram esta primeira seção do questionário, tratando sobre conhecimentos da fronteira brasileira com a comunidade hispanófono latino-americana, a primeira delas indagou aos entrevistados: *Quais países/es o Brasil faz fronteira?* Apenas 58 alunos responderam a este questionamento, deles, 51 afirmaram *Argentina* e *Paraguai*, 49 optaram pela *Venezuela*, 46 escolheram *Paraguai*, 35 citaram a *Colômbia*, 34 indicaram que a *Guiana Francesa* (departamento ultramarino pertencente à França) tem fronteira com o Brasil, 33 afirmaram que *Peru* e *Bolívia* são países fronteiriços com o território brasileiro e 28 apontaram *Suriname* e *Guiana*. Além desses, outros responderam incorretamente que *Chile* (9 respostas), *Equador* (4) e *México* (1) têm fronteira com o Brasil em alguma parte de seus territórios.

Como pergunta dependente, o questionamento seguinte indagou: *Desses, quais são hispanófonos?* Apenas 57 pessoas responderam a esta pergunta, sendo o menor registro de respondentes para uma dada pergunta nesta seção do questionário aplicado. Conforme os entrevistados, os resultados apresentam que os países hispanófonos são *Argentina* e *Venezuela* com 84,2% cada, *Uruguai* com 82,5%, *Paraguai* com 77,2%, *Colômbia* com 59,6%, *Bolívia* com 57,9% e *Peru* com 54,4%. Os alunos também incluíram, de forma errônea, *Guiana* (17,5%), *Suriname* (15,8%) e *Guiana Francesa* (5,3%) como pertencentes à hispanofonia. Além desses, outros países hispanófonos aparecem nos resultados, ainda que esta pergunta dependente solicitasse apenas os países fronteiriços com o Brasil: *Chile* (10,6%), *Equador* (7,1%), *México* (3,5%) e *Cuba* (1,8%).

Os resultados para esta seção ratificam a mesma percepção noticiada por Guimarães (2015) e exposta por Lagares (2013), ou seja, o desejo do brasileiro de ter seu país como líder regional latino-americano, porém sendo a nação lusófona uma “ilha linguística”, a qual estendo para a percepção de uma ilha linguístico-cultural para com a hispanofonia. Esses futuros negociadores internacionais, portanto, em sua maioria, preterem o gentílico latino-americano ao brasileiro, mas desejam ser conhecidos como pertencentes ao país líder na América Latina.

LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Na segunda seção do questionário, averigui o contato que os alunos do LEA-NI/UFPB tiveram com a língua espanho-

la durante o período na educação básica, observando a possível ajuda que políticas linguísticas promoveram para a aproximação entre línguas e culturas.

Ao serem questionados sobre quando eles terminaram o ensino fundamental, houve 61 respostas, das quais 11,5% afirmaram que terminaram antes de 2005, 26,2% entres os anos de 2005 a 2010 e a grande maioria (62,3%) disse ter concluído em algum dos anos de 2011 a 2017. Com relação ao tipo de escola, 54,4% cursaram todo o ensino fundamental em escola particular e 32,3% em escola pública, os outros afirmaram que estudaram a maior parte em escola particular ou maior parte em escola pública.

Quanto ao ensino médio, grande parte diz ter concluído entre os anos de 2011 a 2017 com 82,3% dos 62 respondentes, 12,9% de 2005 a 2010 e 4,8% antes de 2005, ou seja, quase todos eram alunos do ensino médio em algum momento quando da criação da Lei do Espanhol, lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, uma política linguística de promoção ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, contribuindo para as relações entre as nações latino-americanas, especialmente, entre o Brasil e os membros do Mercosul dado os acordos que firmaram entre si. Do total de 63 respostas, 50,8% disseram que concluíram todo o ensino médio em escola privada e 44,4% em escola pública, os demais citaram que estudaram em escolas técnicas ou a maior parte em um dos dois tipos de escolas anteriormente mencionadas.

Apresento, em seguida, perguntas relacionadas à oferta e à demanda da língua espanhola durante a educação básica desses alunos, ou seja, se a escola ofertou o ensino do espanhol e se

eles optaram por estudar essa língua. Com relação à oferta no ensino fundamental, 57,1% das 63 respondentes disseram que houve a oferta do ensino de língua espanhola, 39,7% não tiveram, os demais não souberam informar. Em contrapartida, no ensino médio, 77,8% dos mesmos entrevistados afirmaram que houve a oferta e 22,2% disseram que não.

Com relação à demanda, 63,5% dos 63 entrevistados não estudaram a língua espanhola durante o ensino fundamental, ou por não terem a oferta do idioma ou por não optarem pelo estudo dele, os demais (36,5%) estudaram o castelhano por pelo menos um ano. Durante o ensino médio, os mesmos alunos, porém um pouco menos (46%), afirmaram que não estudaram a língua espanhola em nenhum momento, mas a maioria (54%) estudou por pelo menos um ano. Ao levar em consideração o total, 30,2% estudaram o espanhol durante todo o ensino médio, o que deve ser visto como um mérito advindo da Lei do Espanhol. Além disso, 4 alunos afirmaram que estudaram a língua espanhola em outros contextos de ensino, como, por exemplo, em curso de idiomas ou de maneira autodidata, ainda assim, um número bem inferior aos outros 23 alunos que também afirmaram estudar outras línguas estrangeiras, por vezes, mais de uma, tais como: francês (12), alemão (3), japonês (3), italiano (3), coreano (2), russo (1) e mandarim (1).

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO LEA-NI/UFPB

Na terceira e última seção do questionário, busquei compreender qual o papel da língua espanhola no LEA-NI/UFPB

segundo esses graduandos em LEA. A maioria dos alunos está no primeiro ou segundo semestre do curso com 54,2% dos 59 que responderam a essa pergunta, os demais estão no terceiro ou quarto período (5,1%), no quinto ou sexto período (25,4%) ou são concluintes do sétimo ou oitavo período (15,3%).

Em seguida, foram questionados sobre a percepção com relação ao nível linguístico no ingresso do LEA-NI/UFPB, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER): *Qual o nível em língua espanhola que você considera ter iniciado no LEA-NI/UFPB?* Houve 59 respostas, das quais 47,5% afirmaram ter nível A1 (iniciante), 22% disseram que tinham nenhum conhecimento em espanhol, 16,9% nível A2 (elementar), 11,9% possuíam nível B1 (pré-intermediário) e 1,7% nível B2 (intermediário). Os mesmos alunos responderam a uma pergunta semelhante: *Qual o nível em língua espanhola que você considera ter hoje no LEA-NI/UFPB?* No momento da pesquisa, a grande maioria citou que tem nível A1 (32,2%) ou A2 (32,2%), os demais níveis obtiveram dados variados: nível B1 com 20,3%, B2 com 11,9% e C1 (avançado) com 3,4%. Por fim, a terceira pergunta referente ao nível linguístico mostra resultados variados para os diversos níveis, entretanto, há uma clara evidência no interesse dos alunos por essa língua, além da dedicação nos estudos e contatos com essa língua-cultura que é o espanhol: *Qual o nível em língua espanhola que você considera ter no fim do curso em LEA-NI/UFPB?* A maior parte deseja terminar a graduação nos níveis mais altos do QCER: 22% no nível C2 (proficiente), 42,4% no nível C1 e 22% no nível B2.

Ao serem questionados sobre qual língua estrangeira eles têm maior proficiência, 88,1% de 59 respostas foram direcionadas para a língua inglesa e 8,5% para a língua francesa, o restante (3,4%) afirmou que o espanhol é a língua na qual têm maior domínio linguístico-comunicativo. Apesar da aparente facilidade de os brasileiros aprenderem o castelhano devido à proximidade no tronco linguístico indo-europeu (línguas itálicas), da proximidade geográfica e das poucas e recentes políticas linguísticas, os alunos não mostram o espanhol como a língua em que possuem maior proficiência.

Em vista da hipótese que tinha, a qual se ratificou com os resultados acima, decidi incluir também a seguinte pergunta no questionário: *Qual língua estrangeira você gostaria de ter maior proficiência no LEA-NI/UFPB?* Os resultados foram um tanto distintos nas 58 respostas analisadas: 60,3% optaram pelo francês, 20,7% pelo espanhol e 19% pelo inglês. Devido à vantagem observada na pergunta anterior, a língua inglesa não é mais vista como o idioma em que os alunos almejam aumentar o seu nível linguístico-comunicativo. Por outro lado, a maioria tem, na língua francesa, o interesse prioritário nos estudos entre as línguas estrangeiras do LEA-NI/UFPB. Cabe, portanto, continuar a refletir, em outros estudos, a razão pela qual nasce esse entusiasmo por uma língua, mas a persistência em preterir o espanhol.

Mais duas perguntas indagaram sobre a hipótese de o espanhol não ser uma língua de estudo obrigatório na graduação, a primeira delas questionou: *Se a língua espanhola não fosse ofertada no LEA-NI/UFPB como estudo obrigatório, você adicionaria como língua optativa?* Das 59 respostas obtidas, 44,1% afirmaram que *com*

certeza sim, 30,5% optaram pelo *creio que sim*, 16,9% disseram que *talvez* e os demais (8,5%) escolheram *creio que não* ou *com certeza não*. Com relação à segunda pergunta: *Se a língua espanhola não fosse ofertada no LEA-NI/UFPB, nem como estudo obrigatório, nem como estudo optativo, você estudaria a parte em um curso de idiomas, por exemplo?* Os mesmos respondentes indicaram um menor interesse em estudar o espanhol, entretanto, muitos alegaram essa recusa por questões financeiras, tendo 22% afirmado que *com certeza sim*, 27,1% dito *creio que sim*, 30,5% optado pelo *talvez* e 20,4% selecionado *creio que não* ou *com certeza não*.

No fim do questionário, inclui o seguinte questionamento: *Em uma escala de importância de 0 a 10, sendo 0 o menos importante e 10 o mais importante, qual a pontuação que você daria para a língua espanhola?* As 59 respostas obtidas mostram escolhas que optaram tão somente por notas de 5 a 10, resultando na média final de 8,63 pontos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do interesse em investigar até que ponto a pesquisa noticiada por Guimarães (2015) se assemelharia com a realidade dos alunos no LEA-NI/UFPB, decidi realizar este estudo. Por meio dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado, percebo que os discentes apresentam resultados que indicam tanto o isolamento linguístico-cultural do Brasil para com a América Latina, mais precisamente com a sua comunidade hispanófono, quanto o entendimento de que eles fazem parte de um país líder nessa mesma região.

Contudo, os resultados desta pesquisa não são tão pessimistas quanto os que foram apresentados na amostra do projeto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy* de 2014/2015, pois muito se deve às políticas linguísticas brasileiras de promoção do espanhol (ainda que incipientes) e às características do LEA-NI/UFPB que lidam com línguas estrangeiras, mediações interculturais e negociações internacionais.

O direito a uma formação multilíngue (coexistência e oferta de várias línguas) na educação básica é a chave para a contínua mudança do atual cenário brasileiro, o qual neutraliza a importância do ensino-aprendizagem da língua espanhola, sendo a “Lei do Espanhol” um marco histórico para a promoção do plurilinguismo nas escolas brasileiras, pois possibilitou o ensino concomitante do espanhol com outras línguas estrangeiras, o que propiciou a formação de discentes plurilíngues (falantes de várias línguas) com habilidades linguística, comunicativa e cultural de interagir interculturalmente, ou seja, reconhecer a sua identidade cultural própria e a da outro sem estranhamento, preconceito ou menosprezo. Para o Brasil, a proximidade geográfica, sociopolítica, cultural e histórica com uma grande comunidade hispanófono latino-americana apresenta, portanto, o espanhol como a maior prioridade dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A nota final de 8,63 pontos apresentada pelos discentes do LEA-NI/UFPB é um forte indicador do lugar do espanhol para esses futuros negociadores internacionais brasileiros, os quais necessitarão desta língua em suas rotinas profissionais de constantes mediações interculturais: uma pontuação considerável,

mas que, ao longo dos semestres cursados na graduação, serão apresentados ao real valor da língua espanhola e de suas culturas correspondentes, sem olvidar das demais línguas (estrangeiras e vernácula) e da necessidade constante de tornarem-se indivíduos que saibam lidar com êxito na comunicação intercultural.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

FRAGA, Kátia Ferreira. O ensino de FOS/FOU na Universidade Federal da Paraíba: realidades e desafios. In: GALLI, Joice Armani; BOUCHONNEAU, Nadège (Org.). *O FOS e o FOU no nordeste do Brasil: quais expectativas?* Recife: Editora UFPE, 2017. p. 67-78.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2012.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

GUIMARÃES, Thiago. Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. *BBC Brasil*, Londres, 21 dez. 2015. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg>. Acesso em: 11 jun. 2018.

KULIKOWSKI, María Zulma M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine et al (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

MEC. *Idiomas sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.

NORTE, Angela Lopes; SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. Uma experiência de internacionalização no CEFET/RJ: a criação do bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. In: COELHO, Iandra Maria Weinrich da Silva. *A internacionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: fundamentos, ações e perspectivas*. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 99-113.

PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA*. João Pessoa: UFPB, 2017. 147 p.

PPC. *Projeto Pedagógico do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais – LEA*. João Pessoa: UFPB, 2008. 33 p.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35-44.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. O ensino de espanhol nos Institutos Federais: apresentação do cenário atual. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. *Ensino de espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 11-24.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA BRASILEÑOS: reflexiones sobre la enseñanza de ele para fines específicos a partir de las experiencias dentro del pro- grama ISF

Milena Maria dos Santos Diniz (Universidade Federal de
Campina Grande - UFCG)¹

Antes de empezar nuestras reflexiones es necesario comprender que, en el ámbito académico brasileño, la búsqueda por cursos que promueven la enseñanza de una lengua extranjera en contextos de naturaleza específica creció considerablemente. Eso gracias al crecimiento de las actividades económicas y científicas en el mundo moderno que hizo que hubiese un aumento del interés de las personas en aprender otras lenguas.

Este tipo de enseñanza, denominada la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE), al contrario de la enseñanza en los cursos tradicionales de idiomas, facilita el dominio de la comunicación que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o académico.

¹ Graduanda em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: milenamariadiniz@gmail.com

Programas como el Idiomas Sin Fronteras (IsF) empezaron a surgir en las instituciones brasileñas de Enseñanza Superior con cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por los Núcleos de Lenguas (NuLi) en las universidades registradas, contribuyendo para el desarrollo de una política lingüística y para la internacionalización de las universidades.

Teniendo esto en mente, este trabajo relata dos experiencias de una profesora en formación con la enseñanza del español con fines específicos académicos para brasileños en cursos impartidos en el programa Idiomas Sin Fronteras (IsF) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG).

Inicialmente, presentaremos las contribuciones teóricas de Guimarães (2018) acerca de la enseñanza de lenguas para fines específicos que ayudó a comprender este tema en el contexto brasileño y mundial, los estudios de Wildner (2012) que confronta la teoría y la práctica de la ELFE, de Gastaldi (2017) que defiende la importancia del análisis del perfil y de las necesidades de potenciales alumnos y, por fin, la enseñanza de la lengua para fines específicos de acuerdo con el Centro Virtual Cervantes.

En seguida, vamos a describir el programa Idiomas Sin Fronteras (IsF) y los cursos que fueron impartidos, uno orientado a la movilidad académica y otro a la enseñanza de español en nivel A1. Después, presentaremos y analizaremos las opiniones colectadas de los alumnos de ambos los cursos a través de un cuestionario.

Se espera que este trabajo promueva la reflexión sobre la importancia del ISF y de la ELFE tanto para los que buscan los cursos en las universidades como para la formación de profesio-

nales de la enseñanza de lenguas extranjeras en formación inicial y continuada.

COMPRENDIENDO LA ELFE Y EFE

Al empezar los estudios acerca de la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE), así como apunta Guimarães (2018), encontramos diversos términos que se refieren a este tipo de enseñanza que se centra en desarrollar en los aprendientes el dominio de la comunicación especializada en un determinado contexto.

Como señala Guimarães (2018), entre algunos de los múltiples términos en otros idiomas que se refieren al mismo dominio conceptual están: *Ensino de Línguas para Fins Específicos* (ELFE), en portugués; *English for Specific Purposes* (ESP) y *Language for Specific Purposes* (LSP), en inglés; Y Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (ELFE) en español.

La ELFE, según el Centro Virtual Cervantes, es dirigida a potenciar una habilidad concreta que solicita el aprendiente y se centra en los procesos que facilitan el dominio de la comunicación especializada. El sitio web del Centro puntualiza que:

El programa de un curso de español para fines específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas. (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, s.n.)

Para Guimarães (2018), lo que diferencia un curso para fines específicos de un curso para fines generales son sus objetivos. Es decir, en un curso para fines generales los objetivos suelen ser más difusos, ya en un curso con fines específicos no.

Wildner (2012) defiende que es importante contrastar la teoría y la práctica de este tipo de enseñanza porque la interacción, el planeamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la opinión de los alumnos son fundamentales para el éxito tanto de las clases como del desarrollo del aprendiz en el proceso de adquisición del español para un determinado fin.

Otro punto importante es comprender que el objeto de aprendizaje es también la cultura profesional a la que pertenece la lengua de estudio. Como afirma el sitio web del Instituto Cervantes:

Cuestiones como el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.) se aprenden en cada contexto de especialidad, con unas normas de interacción y mediación propias. (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, s.n.)

El CVC (2019) también trata de la ELFE como una enseñanza-aprendizaje que surgió a finales de los años 60 del siglo XX gracias a la aparición del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ya en los años 90 la denominación Español con Fines Específicos (EFE) surgió extendiéndose y construyendo una de las ramas más relevantes de la enseñanza del español como lengua

extranjera y que se dividió en dos grandes grupos: Español con fines profesionales (EFP) y el Español con fines académicos (EFA).

Con relación a la enseñanza de español con fines académicos, vamos a ver que empezaron a surgir programas en las universidades para atender el aumento del interés de esa comunidad en aprender otra lengua para un determinado fin específico. Entre los programas existentes está el Idiomas Sin Fronteras (ISF) que presentaremos en la sesión siguiente.

IDIOMAS SIN FRONTERAS (ISF)

Creado en 2012 bajo a la solicitud de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de la Educación (MEC), el programa Idiomas sin Fronteras (ISF) contribuye para el proceso de internacionalización de los estudiantes de nivel superior y para al desarrollo de una política lingüística en las universidades brasileñas y su internacionalización.

Además, promueve la residencia docente para los futuros profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras o de formación continuada. La capacitación en lenguas extranjeras se destina a los estudiantes, profesores y técnicos administrativos de las instituciones de enseñanza superior participantes.

El programa trabaja también para la capacitación de extranjeros y ofrece pruebas de nivelación y proficiencia. Hay opciones de cursos *on line* y presenciales de alemán, japonés, inglés, francés, italiano y español.

LAS EXPERIENCIAS CON LA ELFE EN LOS CURSOS IMPARTIDOS

Ingresé como voluntaria en el programa en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), bajo la orientación del coordinador del IsF-español del Curso de Letras de ese idioma para planificar e impartir el curso *Competencias Interculturales en el contexto académico de Lengua Española*.

El curso empezó el 27 de noviembre de 2017 y terminó el 18 de diciembre de 2017. Tenía una carga horaria de 16 horas divididas en cuatro encuentros con clases en la modalidad regular es los lunes de las 8:00 a las 10:00 y de las 10:30 a las 12:30.

Fue la primera vez que impartí clases de español con fines específicos académicos. Anteriormente solamente había tenido experiencias en pasantías obligatorias con clases de español de manera general. Fue una práctica docente nueva y de gran importancia para mi desarrollo como profesional de lengua española.

Básicamente el curso fue organizado en cuatro unidades con el objetivo de desarrollar habilidades básicas de comunicación (verbal, gestual y corporal) dirigidas a la presentación personal en contexto académico, familiarizar a los alumnos con aspectos relacionados a la organización del sistema de enseñanza superior de universidades en países de habla hispana y compararlos con el sistema brasileño así como presentar las diferencias entre los sistemas educativos de universidades extranjeras y su universidad de origen.

La interculturalidad fue el elemento principal del curso. Esto me llevó a planear clases en las que los alumnos comprendieran las semejanzas y diferencias entre la cultura de origen y la ajena así como apropiarse de conocimientos académicos que se incorporan a su repertorio (saberes y comportamientos socioculturales) y hacer que ellos desarrollasen la capacidad de observar e interpretar la cultura académica extranjera a partir de su propia cultura superando una visión estereotipada. Por fin, los alumnos aprovecharían el conocimiento de la cultura académica extranjera para la toma de decisiones.

Los alumnos interesados ya tenían un nivel A2 en el idioma con base en el Marco Común Europeo (2001) y muchos estaban interesados en aprender más acerca de la cultura académica a la que pertenece la lengua de estudio. Muchos ya habían viajado para países hispanohablantes, unos por motivos académicos y otros solamente como turistas. Había profesores, alumnos y profesionales técnicos-administrativos de la institución en la clase.

Uno de los aprendientes técnico-administrativo dijo que tenía interés en el curso pues donde trabajaba en la universidad había muchos alumnos extranjeros y por eso quería recibir y orientar mejor a estos alumnos. Ya otros, tenían interés en conocer más la cultura académica de los países hispanohablantes para hacer maestría o conseguir becas de estudio en las universidades extranjeras.

Las clases fueron planeadas de modo que los alumnos desarrollasen una competencia comunicativa a partir de los géneros discursivos, orales o escritos, propios del campo académico. Los

alumnos interactuaban y participaban activamente en las clases, haciendo siempre preguntas y compartiendo sus conocimientos y experiencias con los demás.

Hubo momentos en que hacíamos actividades basadas en el enfoque por tareas y en la simulación. Las metodologías fueron bien aceptadas por los alumnos lo que parece haberles permitido participar en las actividades propuestas y desarrollar capacidad de resolución de problemas académicos reales.

El segundo curso impartido se llamaba *Bienvenidos al Español: Lengua Internacional* y, al contrario del curso anterior, tenía una carga horaria mayor de 32 horas que fueron divididas en ocho encuentros.

Las clases se realizaron los lunes de las 14:00 a las 16:00 horas y de las 16:00 a las 18:00 horas. También era un curso regular presencial de nivel A1, según el Marco Común Europeo (MCE).

El proceso de internacionalización que se está implantando en las Instituciones de Enseñanza Superior brasileñas exige, como herramienta, el conocimiento de lenguas extranjeras. De tal modo, la oferta de un curso con nociones elementales de la lengua española se justifica para atender una demanda de las IES por el aprendizaje de la lengua española, a fin de capacitar a la comunidad académica para los procesos de movilidad internacional.

La mayoría de los alumnos fueron estudiantes de la institución, unos de maestría y otros de la graduación. Muchos no tenían dominio o experiencia con la lengua española, ya otros demostraban un cierto dominio. Pero, la mayoría deseaba apren-

der más sobre la lengua española y desarrollar todas las competencias.

El curso básicamente fue una puerta de entrada para que los aprendientes conocieran y se interesaran por la lengua española. Ellos iban a estudiar nociones elementales de la lengua española, buscando el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas básicas necesarias para el desarrollo social en contextos de internacionalización.

Las clases fueron realizadas por medio de la proposición de tareas, sobre los contenidos, con enfoque en prácticas orales y actividades de comprensión auditiva.

Como ya había impartido un curso, el planeamiento del segundo resultó más fácil. Pero, tuve algunos problemas con el ambiente donde las clases fueron impartidas. La luz que venía de las ventanas perjudicaba a veces la visualización del proyector y de lo que estaba escrito en la pizarra y no había como cubrir la ventana. Los aparatos para las actividades de comprensión auditiva no funcionaban en algunos momentos. Entonces, con relación a eso hubo algunas quejas por parte de los alumnos.

Pero de manera general, las clases salieron bien y los alumnos participaron y lograron realizar todas las actividades propuestas. Las clases fueron impartidas de modo que los alumnos interactuaban entre sí, formaban grupos y simulaban conversaciones. En la próxima sesión vamos a presentar las opiniones de los alumnos acerca de los cursos a modo de ofrecer otra perspectiva de las experiencias aquí narradas.

OPINIONES DE LOS ALUMNOS

Al fin de ambos cursos se aplicó un pequeño cuestionario a los alumnos acerca de su opinión sobre el curso. La idea era que ellos indicaran los puntos positivos y negativos, su autoevaluación, su evaluación acerca de la profesora, evaluación del curso así como apuntar críticas o sugerencias.

Abajo están algunas opiniones de los alumnos:

4.1. *Competencias Interculturales en el contexto académico de Lengua Española.*

Puntos positivos:

Alumno A: - *“Buena* aprendizaje, clases dinámicas, mucha conversación y participación de todos, cambio de vivencias.”*

Puntos negativos:

Alumno B: - *“A pesar del curso es* para fines específicos, el único punto negativo es la duración.”*

Evaluación de la profesora:

Alumno C: - *“Muy Buena. Tiene un bueno* dominio del contenido y de la lengua española.”*

Autoevaluación:

Alumno D: - *“Muy buena. Recordé algunas cosas que había olvidado. Un buen momento para hacer conversaciones en español con amigos y con la profesora. Cambio de vivencias.”*

4.2. *Bienvenidos al Español: Lengua Internacional*

Puntos positivos:

Alumno E: - *“Lo más positivo del curso para mí fue el bueno* ambiente que tuvimos en clase. Desde la atención de la profesora hasta la colaboración de mis colegas.”*

Puntos negativos:

Alumno F: - *“La organización de las clases; Puesto que *quedamos cuatro horas en el mismo sitio no es f3cile*.”*

Evaluaci3n del curso:

Alumno G: - *“A inten33o com a qual entrei neste curso era aprender o b3sico, por3m, o curso superou minhas expectativas e descobri que sou apaixonada pelo idioma espanhol, hoje sei que n3o irei parar por aqui. O curso pode terminar hoje, mas minha vontade de ter conhecimento e flu3ncia no idioma n3o termina aqui.”*

Cr3tica o sugerencia:

Alumno H: - *“Mejor disposici3n de los hor3rios* de las clases. Uso de un cuaderno de ejercicio digital.”*

Alumno I: - *“Un pr3ximo nivel.”*

Todas las opiniones de los alumnos sirvieran para el an3lisis de lo que puedo mejorar en mis futuras pr3cticas. Lo que se puede percibir es que el cambio de vivencias fue un elemento muy positivo en las clases, todos compart3an sus conocimientos e interactuaban en la lengua espa3ola. El hecho de que fueron cursos para fines espec3ficos acad3micos garantiz3 una adecuada respuesta a las expectativas de los alumnos.

CONSIDERACIONES FINALES

Las experiencias del trabajo con una enseñanza de la lengua española donde los objetivos son más específicos y localizados me hizo una profesional más preocupada en conocer mis alumnos y sus motivaciones para aprender la lengua española.

El programa Idiomas Sin Fronteras (ISF) fue una gran oportunidad no solo para desarrollar mis habilidades como profesora de español, sino también para conocer y practicar la enseñanza de español en contextos específicos.

La búsqueda por la internacionalización de las universidades hace que el Idiomas Sin Fronteras sea un ambiente donde los profesores de lenguas puedan compartir experiencias, cambiar conocimientos, aprender con sus errores y éxitos en el campo de la enseñanza de español para fines específicos.

REFERENCIAS:

Assessoria Internacional Universidade Federal de Campina Grande. Idiomas Sem Fronteiras. Disponible en: <<http://www.sai.ufcg.edu.br/index.php/pt/programas-de-idiomas/idiomas-sem-fronteiras.html>> Acceso en: 22 ene. 2019.

Centro Virtual Cervantes. Enseñanza de la lengua para fines específicos. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm>. Acceso en: 22 ene. 2019.

GASTALDI, Lucas Katsuyoshi Sutani. Ensino de Espanhol para fins específicos: perfil e análise de necessidades de potenciais alunos. Araraquara, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: Ontem e hoje. Disponible en: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acceso en: 22 ene. 2019.

Idiomas Sem Fronteiras. Como funciona o ISF. Disponible en: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acceso en: 22 ene. 2019.

WILDNER, Ana Kaciara. Ensino-aprendizagem de espanhol para fins específicos: Confrontando teoria e prática. In: Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil, Vol XIII, n. 51, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Aline Carolina Ferreira Farias Possui graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), com parte da sua graduação feita na Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha (2010) e Mestrado em Pensamiento Español e Iberoamericano pela Universidad Autónoma de Madrid, Espanha (2012), convalidado pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Possui curso de aperfeiçoamento na Finlândia. Sua área de concentração é em estudos culturais e interculturalidade. Foi professora da Universidade Federal de Campina Grande (2015-2017). Atualmente é Professora efetiva do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba (Campus VI).

Allyson Raonne Soares do Nascimento Possui graduação em Letras com habilitação em língua espanhola (2015), pela Universidade Estadual da Paraíba e Mestrado Profissional em Formação de Professores (2019), pela Universidade Estadual da Paraíba com ênfase em Linguagens, culturas e formação docente. Atualmente atua como: professor substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras; professor-bolsista do Programa Idiomas sem Fronteiras – Espanhol, na Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) e professor do Habilis Escola e Curso, em Campina Grande. Desenvolve e orienta pesquisas que relacionem o ensino de língua e culturas espanholas, especialmente, nos temas leitura e ensino, letramento crítico, espanhol para fins específicos, multimodalidade e multiletramentos

Eneida Maria Gurgel de Araújo Graduada em Turismo(2002) e Letras (2003) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com Mestrado no Ensino de espanhol como língua estrangeira pela Universidade de Salamanca (2008), revalidado pela Universidade de Brasília e Doutorado em Linguística pelo programa de pós-graduação em linguística- PROLING/UFPB (2014). Foi Professora Substituta de língua espanhola da UFPB, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e em outras instituições, atuando também como pesquisadora na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tradução e Formação Continuada de Professores. Faz parte do Grupo de Pesquisa formação docente em LE. É Professora Efetiva de espanhol da UEPB..

Milena Maria dos Santos Diniz É graduanda em Letras (Língua Espanhola) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde é bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Espanhol), voluntária no programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF/MEC), no projeto de pesquisa intitulado “Representações de Frida Kahlo na literatura infantil contemporânea”. Participou como bolsista do Programa de Monitoria da UFCG, atuando como monitora na disciplina de Teoria da Narrativa em 2015, no ano de 2016 na disciplina de Introdução a Linguística e em 2018 como voluntária na disciplina Teoria do texto poético. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Letras/ UFCG), desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Neila Nazaré Coêlho de Souza Menezes Possui graduação em Licenciatura Plena - Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (2007), especialização em Língua Espanhola pela Faculdade Pio Décimo (2010), Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (2013). Experiência na área de estudos linguísticos e socioculturais voltados ao ensino e aprendizagem do espanhol língua adicional (E/LA). Atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Letramento Crítico, Formação de Professores de E/LA, e Abordagem intercultural.

Pedro Paulo Nunes da Silva Mestrando em Letras pelo PPGL/UFPB, na linha de pesquisa em Tradução e Cultura. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela UCAM (2018). Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB (2017), com período sanduíche na Universität Vechta (2016-2017), Alemanha. No bacharelado, estudou três línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês) para fins específicos (direito, turismo e negócios). Licenciando em Letras - Língua Inglesa pela UFPB. Foi professor auxiliar, no Departamento de Mediações Interculturais da UFPB (2018-2019), na área de Tradução e LEA-NI para as línguas espanhola, inglesa e alemã. Foi professor de língua inglesa na Cooperativa CODISMA (2015-2018). As suas áreas de interesse são línguas para fins específicos, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, política e planejamento linguísticos, linguística de corpus, estilística e estudos tradutológicos.

Scarlet Augusta de Andrade Echeverría Foi professora substituta no curso de LEA e Tradução, UFPB. Possui graduação bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais na Universidade Federal da Paraíba. Desde então tem exercido atividades no âmbito dos pequenos negócios, de empreendedorismo, traduções de trabalhos científicos de português/espanhol e português/inglês, como também, tem lecionado aulas particulares de Espanhol.

Secundino Vigón Artos Possui Graduação em Filologia Espanhola pela Universidade de Oviedo (1999); Graduação em Licenciatura para fins de Ensino da Língua Espanhola pela Universidade do Porto (2001); pós-graduação em Línguas Aplicadas e Tradução pela Universidade de Évora (2007) e Mestrado em Linguística pela Universidade do Minho (2007), reconhecidos no Brasil como Graduação em Letras - Habilitação em Português e as suas literaturas e habilitação em Língua Espanhola e as suas literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2013) e Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, também pela UESC (2013). Realizou o Programa de Doutorado em Filologia Clássica e Hispânica da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de León (Espanha) de 2010 a 2015. Tem ocupado os cargos de delegado de ASELE em Portugal, Presidente da APPELE, consultor pedagógico convidado do Centro de Estudos de Espanhol, Professor Adjunto do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras, Professor da Universidade Católica Portuguesa, Colaborador da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Docente, durante mais de uma década, na Universidade do Minho. Trabalhou também como Professor visitante na UEPB, tendo sido aprovado

e classificado em 2012 no concurso de Professor Efetivo T-40 Mestre, na área de Língua Espanhola, no Departamento de Letras e Artes da UEPB. Desde maio de 2014 trabalha como professor efetivo concursado na Unidade Acadêmica de Letras na Universidade Federal de Campina Grande, onde é também coordenador de espanhol do programa Idiomas sem Fronteiras. Conta, ainda, com várias publicações na área de Linguística, com ênfase na sintaxe funcional, assim como com vários artigos e livros sobre o ensino do espanhol para estudantes lusófonos.

Tatiana Maranhão de Castedo Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2007) e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa (1997). É especialista em Língua e Literatura Espanholas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013), onde atuou como professora substituta, no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM). Também foi professora no PRONATEC - Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, bem como exerceu como professora conteudista e formadora da Universidade Aberta do Brasil. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde coordena a Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas, com foco em Inglês e Espanhol, na modalidade a distância (EAD). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol, atuando principalmente nas áreas da Variedade Linguística e linguística aplicada ao ensino do espanhol como L2/LE.

