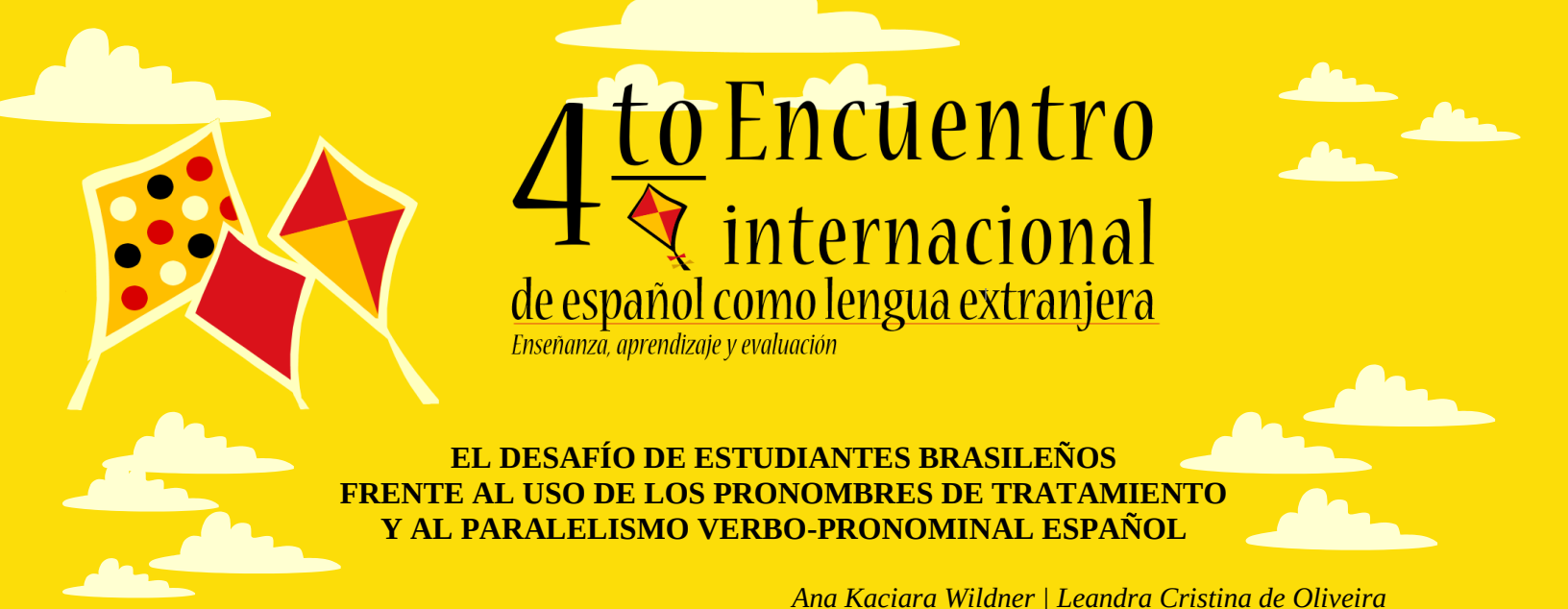




4^{to} Encuentro internacional de español como lengua extranjera

Enseñanza, aprendizaje y evaluación

EL DESAFÍO DE ESTUDIANTES BRASILEÑOS FRENTE AL USO DE LOS PRONOMBRES DE TRATAMIENTO Y AL PARALELISMO VERBO-PRONOMINAL ESPAÑOL

Ana Kaciara Wildner | Leandra Cristina de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

“Comunicarse en español es fácil. Si tú conoce bien el portugués
no tendrá grandes problemas”
(Habla de estudiante brasileño en clase de español)

“Ainda que em minha língua materna o *tú* seja o tratamento frequente, quando falo em português sempre
uso o *você* porque nunca sei como conjugar o *tu* no Brasil”
(Habla de estudiante peruano en entrevista con investigadora brasileña)

INTRODUCCIÓN

Los encabezamientos elegidos para introducir el presente trabajo reflejan la conciencia metalingüística de los individuos frente al idioma que utilizan, sea el materno o el extranjero. Es inevitable comparar la segunda lengua (o lengua extranjera, ya que en esta ocasión no nos interesa la distinción) con nuestro idioma nativo, contrastando no solo el léxico –en el caso de lenguas cercanas como el portugués y el español– como también las estructuras morfológicas y sintácticas. Nuestra gramática interna no se anula cuando nos comunicamos en una lengua no nativa; por el contrario, existen ocasiones en que la recuperamos y en que nos arriesgamos a construir estructuras en la comunicación en lengua extranjera a partir de transferencias y analogías a veces mal sucedidas, a veces exitosas.

En este trabajo reflexionamos sobre esta cuestión de transferencias de gramáticas y aprendizaje de lengua extranjera, en lo que concierne más específicamente al empleo de un fenómeno absolutamente frecuente en las diversas situaciones comunicativas: los pronombres de tratamiento de segunda persona del discurso.

Uno de los objetivos es llamar la atención para destacar la asociación de las formas lingüísticas con las funciones comunicativas. Por tanto, traemos a debate discusiones teóricas

acerca de: (i) la adquisición y aprendizaje de lenguas; (ii) la enseñanza de formas lingüísticas (explícita o implícita); y (iii) la relación entre forma y función lingüísticas. Tras la charla teórica direccionada a la enseñanza de lenguas, a lo que se dedica la sección 1, en la sección 2 se presenta el fenómeno de interés en este estudio: el uso de los pronombres de tratamiento de segunda persona del discurso singular en español y en el portugués de Brasil. En la sección 3, socializamos una propuesta didáctica desarrollada en el Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil), en la modalidad a distancia, presentando, por fin, las consideraciones finales.

Relación entre forma y función lingüísticas

Destacamos en esta sección emergentes algunas cuestiones de los debates pedagógicos: (i) ¿Es posible aprender/adquirir una lengua extranjera de forma natural y espontánea? (ii) El acceso a los diversos géneros textuales es por si solo suficiente? (iii) Es necesaria la enseñanza explícita de estructuras gramaticales?

Asociado a estos cuestionamientos, importa reflexionar respecto a la distinción de Krashen (1982; 2004) entre adquisición y aprendizaje. A favor del proceso de adquisición, el autor, fundamentado en postulados generativistas, defiende que para adquirirse una lengua es necesario que los datos de la lengua meta (el *input*) sean comprensibles –Hipótesis del insumo comprensible. En este proceso el “adquiriente” parte del conocimiento ya disponible, agregado de estructuras desconocidas que surgen a partir de estrategias diversas, como de su conocimiento de mundo, por ejemplo. Según el autor, el conocimiento adquirido es más accesible y más rápidamente recuperado que el conocimiento aprendido. Lo “aprendido”, para este autor, tiene relación con la atención consciente – Hipótesis del monitor¹.

En la perspectiva presentada por Krashen, el profesor actúa como intermediador entre estudiante e insumo, es decir, exponer al aprendiz a cantidades suficientes de datos y auxiliarlo en la comprensión de los mismos.

Lo que enfatiza este autor es el significado de las formas y no las formas en sí mismas. Una mirada alternativa respecto a esta discusión es presentada por Long y Robinson (1998), quien

¹ Diferente de lo que postula Krashen (1982; 2004) y en dirección a lo que propone Anderson (1982; 1983; 1993), citado por Dekeyser (1998), asumimos que el conocimiento procedente del aprendizaje puede tornarse automatizado y rápidamente accesible en el plano de la cognición, lo que en el sentido krashiano se entiende como adquisición. En este sentido, en esta discusión, se adopta el término “aprendizaje” ya que no nos importa distinguirlo del término “adquisición”.

conside que no todas las personas logran aprender un idioma extranjero solo a partir de la exposición de los insumos, el enfoque planteado por Long & Robinson se presenta como una alternativa tanto para la enseñanza con atención a las formaS (*Focus on FormS*) –preponderantemente gramatical– como a la enseñanza estrictamente natural (*Focus on Form*). Bajo esta perspectiva, el profesor debe echar mano de estrategias que conduzcan al aprendiz –en la comunicación con profesor y colegas– a percibir e interiorizar las formas lingüísticas. Esa percepción puede darse destacando el insumo (*input enhancement*), por medio de recursos gráficos diversos –colores, destaques, subrayados, cursivas, etc. (Han, Park, & Combs, 2008; Reinders, & R. Ellis, 2009)– o del énfasis y frecuencia sobre determinadas formas (*input flooding*).

En cuanto a la percepción consciente del aprendiz sobre la forma del enfoque (*noticing*), Long & Robinson (1998) destacan la importancia del *feedback* correctivo, proveniente del profesor o de un colega experto de modo implícito o explícito. Inspirados en los postulados de Vygotsky, los autores destacan la contribución de la interacción en clase (Hipótesis de la interacción), siendo que el objetivo es llamar la atención del aprendiz a una determinada forma lingüística, sin desviarse del flujo comunicativo en que está involucrado; es decir, sin interrumpir los objetivos comunicativos en el tratamiento de la lengua, utilizando para ello estrategias implícitas como las anteriormente mencionadas.

Respecto a esos diferentes enfoques –atención al significado, a la forma y a las formaS–, Wildner (2012) lista estrategias de enseñanza correspondientes a cada uno de los tres enfoques y solicita a los alumnos participantes en la investigación que las evalúen a partir de su percepción subjetiva y con base en una escala de 0 (no contribuye para el aprendizaje) a 10 (contribuye mucho para el aprendizaje). Conforme los resultados, los individuos de la investigación consideran importante incluir en las clases de español estrategias referentes a las tres posturas. Es relevante también sintetizar los tópicos evaluados: al mismo tiempo en que había alumnos que deseaban tener más momentos de atención a las formaS (gramaticales), otros no consideraban productivos los momentos de explicaciones estructurales, prefiriendo clases con atención al significado. Cabe destacar que pocos estudiantes presentaron este último punto de vista. Esa diversidad de opiniones ratifica en la singularidad de los sujetos aprendices, por tanto estas postura no son efectivas ni democráticas en el contexto pedagógico, puesto que las personas tienen distintos estilos de aprendizaje.

En ese sentido, Bakhtin (1993) –autor de quien tomamos algunas reflexiones con las que concordamos– caracteriza el sujeto como “singular” (porque es único):

Yo [...] participo en el Ser de una manera única e irrepetible: yo ocupo un lugar en el Ser único e irrepetible, un lugar que no pude ser tomado por nadie más y que es impenetrable a cualquier otra persona. En dado momento único donde ahora estoy, nadie jamás estuvo en el tiempo único y en el espacio único del Ser único. Y es a causa de este momento único que todo el Ser único se dispone de un modo único e irrepetible. Aquello que puede ser hecho por mí no puede nunca ser hecho por nadie más. La unicidad o singularidad del Ser presente es forzosamente obligatoria (Bahktin, 1993, p. 58, traducción nuestra)².

Además, para el pensamiento bajtiniano es central la cuestión de la alteridad, como resalta Geraldi (2010). En la relación con el *otro* es que el *yo* se constituye como sujeto. Desde su nacimiento (y a lo largo de toda su vida) el sujeto participa de interacciones sociales por medio de las cuales se apropia (a partir de su singularidad y de su lugar único) de las representaciones culturales histórica y socialmente construidas, de entre las cuales tiene un papel fundamental el lenguaje. De ese modo, además de que los sujetos sean singulares –cada uno con su propia historia personal, conocimiento de mundo, intereses, dificultades, facilidades, necesidades, gustos y disgustos–, cada momento histórico también es único, en el cual se ubican las personas, en constante proceso de constitución, en relación frecuente con el otro.

Con base en nuestro juicio, que es importante que el profesor de lenguas se base en una concepción de lengua, redimensionamos para el ámbito pedagógico la postura funcionalista según la cual tanto la comunicación como la cognición ejercen importantes roles en el desarrollo constante de las lenguas (Givón, 2012 [1979])³. Partimos del presupuesto que la gramática no es una entidad autónoma, sino el resultado de siglos de evolución a partir de interacciones humanas y de procesos cognitivos y comunicativos. Se resalta que la polisémica palabra *gramática* nada tiene que ver aquí con la materialidad lingüística impresa, como es concebido ese término en el sentido común, sino como un sistema no autónomo, que solo puede ser comprendido bajo parámetros como: cognición y comunicación; procesamiento mental; interacción social y cultura; cambio y variación; adquisición y evolución, en términos de Neves (2000: 3).

² Es necesario destacar que la discusión acerca del sujeto singular e irrepetible no es planteada por Bajtín con el enfoque pedagógico que nos interesa en este trabajo. Sin embargo, nos parece que sus conceptos y discusiones son pertinentes en el panorama de enseñanza de lenguas.

³ Autor que pertenece al grupo de funcionalistas de la vertiente norteamericana, dedicado a discusiones acerca de la constitución de la gramática, en términos de cognición y comunicación.

En esa perspectiva funcionalista que redimensionamos y asumimos en la enseñanza de lengua extranjera, la forma es estudiada considerándose siempre su funcionalidad, esto es, su función (o funciones) comunicativa. Transponiendo esas consideraciones teóricas para el ámbito pedagógico, el profesor puede llamar la atención de los alumnos por el hecho que una única forma puede servir a diferentes funciones y que, también, una única función puede ser codificada por diferentes formas; destacando los significados sociales implicados en esa variabilidad – cuestión que retomaremos más adelante a partir del objeto lingüístico de interés en este trabajo–.

Con base en las discusiones presentadas en esta sección, consideramos importante que el profesor de lenguas esté atento a las teorizaciones sobre su contexto de trabajo, lo que incluye cuestiones relacionadas con la lengua. En consonancia con esa observación y a fin de contribuir para su efectividad, en las próximas secciones, pasamos a relacionar el debate teórico acerca de la enseñanza funcional de las formas lingüísticas con el contexto pedagógico, debatiendo, más específicamente, sobre una experiencia didáctica cuyo tema es el uso de los pronombres de tratamiento de segunda persona en español.

Los pronombres de tratamiento en las lenguas portuguesa y española

Como profesoras de lengua española en diferentes contextos de enseñanza en Brasil – Educación profesional y Formación de profesores– hemos debatido sobre la importancia de reflexionar sobre las diferencias en el uso de los pronombres de tratamiento de segunda persona en lenguas neolatinas como el portugués y el español (Oliveira, & Babilônia, 2013; Oliveira & Marafigo, 2011; Oliveira, 2009a). Aunque sean lenguas hermanas, con muchas semejanzas, es necesario conocer y reflexionar sobre sus diferencias, al fin y al cabo no existe razón para hacer demasiado énfasis sobre fenómenos que acercan las lenguas meta y materna, ya que estos se suele adquirir espontánea e implícitamente.

Como ejemplo de las aproximaciones, se destaca el sistema de tratamiento de segunda persona singular: el portugués y el español mantienen el sistema T/V planteado por Brown & Gilman (1960), en que T y V descienden, respectivamente, de las formas latinas *tu* y *vos*. En lo que concierne a las distancias, el mismo fenómeno lingüístico puede ser evocado, conforme argumentos de Oliveira & Babilônia (en prensa). A partir de una investigación llevada a cabo con hispano-hablantes residentes en Brasil y estudiantes de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Oliveira & Babilônia concluyen que las funciones semántico-pragmáticas de las formas

de tratamiento de segunda persona singular no coinciden en ambos idiomas, aunque compartan etnológicamente el sistema T/V. A continuación se exhiben algunas declaraciones transcritas a partir de las entrevistas grabadas con los referidos individuos y que parecen corroborar tal conclusión.

(1) Ur1: Quando cheguei ao Brasil, ouvia mais *você*: *você* pro motorista, *você* pro colega, *você* pra esposa, *você* pro professor... até hoje eu não consigo achar um *usted* em português.

(2) Pe2: O meu primeiro contato foi lá no Nordeste [Fortaleza] e eles falavam de *você*. Só vim me inteirar de que existia o *tu* quando vim pro Sul [Florianópolis], mas eu já tinha incorporado o *você*. E quando eu via o *tu* e vi que o *tu* tinha um problema de conjugação, eu preferi nem adotá-lo. Eu não sabia como conjugar o verbo com *tu*. Como estava bem com *você*, preferi ficar com *você*.

(3) Pe2: Na minha cabeça, às vezes, claro, falo *senhor* que aprendi que também poderia ser uma forma de... Na verdade, eu falaria o *senhor* para chefe de trabalho, a professor, mas como ali não me colocaram essa opção...

(4) Pe1: Eu conheço uma amiga que, pra mãe dela e o pai, ela fala *senhor* e *senhora*, sendo que são mãe e pai. Aí eu tenho, por exemplo, que essa mesma amiga pode falar comigo de *você*. Aí eu tenho outro amigo que é da Ilha, mais manezinho, que fala com *tu*; aí ele fala o *senhor* para o professor⁴. E tem outro pessoal que fala só *você*; *você* pra todo mundo. Inclusive, não tem esse tratamento de hierarquia com o professor, fala direto o nome, ou Carlos, ou João, que eu não acho que é um tratamento acertado, mas acho que como aqui em Santa Catarina, e no Brasil todo, é muito grande e tem diversos tratamentos, eu incorporei o *você* porque acho que é um tratamento com o qual *você* não cai, é padronizado, onde *você* não cai no tratamento muito coloquial, como falar *tu*.⁵

Los testimonios anteriores y los epígrafes que introducen este artículo ponen en evidencia las diferencias entre el portugués y el español, en lo concerniente al fenómeno de nuestro interés. Con el objetivo pedagógico, caben algunas observaciones acerca de los datos exhibidos.

En (1) se destaca la percepción sobre el uso amplio y supuestamente indistinto de la forma *você* en el portugués de Brasil (PB) –tratamiento que según la percepción del informante no posibilita identificar el nivel de (in)formalidad entre los interlocutores. En (2) se destacan dos fenómenos largamente debatidos en estudios lingüísticos brasileños (Menon, 2000; Loregian-

⁴ El hablante se refiere a la “Ilha de Santa Catarina” – Florianópolis, en este caso, a cuyos nativos se suele nombrar “mané”, “manezinho” y “florianopolitano”, por ejemplo.

⁵ Las etiquetas que introducen cada habla se refieren al país de origen del informante – Uruguay (Ur) y Perú (Pe) –, y al número de secuencia de las entrevistas.

Penkal, 2004; Oliveira, 2009b; Martins, 2010; Rocha, 2012): (i) la variación diatópica en el uso de los pronombres de tratamiento— *você*, forma frecuente en las regiones sudeste y centro-oeste, y *tu*, predominante en el sur del país (perspectiva simplificada y compartida en el sentido común); y (ii) ausencia de la concordancia verbal canónica, en que *tu* suele acompañar verbos conjugados en tercera persona singular (*tu vai, tu foi, tu pode*, por ejemplo). En (3) el informante destaca el empleo de la forma nominal *o senhor/a senhora*, que en determinadas situaciones comunicativas corresponde al pronombre castellano *usted*. De modo complementario, el dato en (4) refleja la dificultad en la comprensión de las funciones semántico-pragmáticas de las formas *o senhor, tu, você* para un hispano-hablante. Además, en el mismo dato el informante destaca su percepción frente a las diferencias entre el portugués y su lengua materna respecto a las elecciones lingüísticas en relaciones asimétricas, sugiriendo que en la cultura de su país no es usual llamar por su nombre al profesor, diferentemente de lo que se observa en la cultura brasileña.

Del otro lado de la situación, interesa discutir la perspectiva de los brasileños frente al uso de los pronombres de tratamiento del español. Con base en lo que afirma un estudiante brasileño de nivel considerado avanzado de aprendizaje, en el epígrafe que introduce este trabajo, se conjetura la significativa posibilidad de transferencias de gramáticas. La evidencia es la ausencia del paralelismo verbo-pronominal en el fragmento recortado que, por conveniencia, acá se lo reproduce: “Comunicarse en español es fácil. Si tú conoce bien el portugués no tendrá grandes problemas”.

En nuestra experiencia como profesoras de español en el sur de Brasil – región donde el tratamiento *tu* es frecuente— observamos que frecuentemente los estudiantes transfieren al español la construcción [*tu* + V. en 3ª p.s.], atestada en la norma culta de determinadas regiones de Brasil y discutida por lingüistas como Faraco (1996) y Naro & Scherre (1999). Tal observación justifica la presencia del *tú* (genérico) acompañado de verbos en tercera persona singular (conoce, tendrá) en el referido epígrafe. Interesante notar que el estudiante brasileño, a partir de una analogía con su gramática interna, emplea la forma *tú* no en referencia a un interlocutor determinado, sino en un contexto de referencia indefinida o genérica, fenómeno que Barrajón López (2005) discute como caso de impersonalidad semántica, presente especialmente en el lenguaje coloquial. Se constata, además, la destreza del estudiante respecto al empleo de verbos irregulares como “*tener*”, que aparece conjugado en el futuro imperfecto de indicativo.

Con base en el ejemplo discutido y en nuestra experiencia docente, hemos constatado en diversos niveles de formación –del inicial al avanzado– fenómenos como:

- (i) Uso indistinto del pronombre *usted* (en relaciones simétricas y asimétricas, por ejemplo)⁶, como también del pronombre *tú*, empleando una forma u otra en cualquier tipo de relación.
- (ii) Ausencia de concordancia verbal canónica –fenómeno más frecuente en el PB que en el español⁷–. Se observa en las clases de español usos como: *tú fue, tú cantó ...* (por *tú fuiste; tú cantaste*).
- (iii) Empleo de la forma nominal “*el señor/la señora*” en referencia al interlocutor, en relaciones de formalidad, normalmente: *¿El señor me puede ayudar?* (por *¿Usted me puede ayudar?*)⁸
- (iv) Ausencia de paralelismo pronominal y verbal, ejemplificado a partir del siguiente dato: “*Señora profesora, te envió el documento para que usted pueda evaluarlo cuando puedas*”⁹ (por “*Señora profesora, le envió el documento para que (usted) pueda evaluarlo cuando pueda*”).

La frecuencia de esos fenómenos en las prácticas comunicativas de nuestros estudiantes justifica la formalización del tema de las formas de tratamiento de segunda persona singular en clases de español como lengua extranjera, considerando esencialmente su importancia en la comunicación¹⁰. Cabe destacar que independiente de la relación interpersonal que se establezca, la primera tarea del hablante es elegir la forma pronominal ajustada al contexto comunicativo – decisión a veces conflictiva en lengua materna y frecuentemente compleja en lengua extranjera,

⁶ Similar al fenómeno lingüístico *ustedeo*: empleo de la forma *usted* en situaciones de confianza e intimidad – uso bastante difundido en Centro-américa, en Costa Rica, especialmente (Calderón Campos, 2010).

⁷ Calderón Campos (2010) argumenta sobre la ausencia de la concordancia en algunas variedades voseantes, a que el autor trata como: (i) *voseo pronominal* – “se caracteriza por la presencia del paradigma pronominal voseante junto a formas verbales propias del tuteo en todos los tiempos verbales [vos tienes] (...) Se documenta en Bolivia, especialmente en la zona occidental, en el norte de Perú, en ámbitos rurales de la Costa y la Sierra de Ecuador” –y voseo verbal– “Consiste en la presencia del paradigma pronominal exclusivamente tuteante acompañado de formas verbales de segunda persona de plural, en los tiempos en que estas formas suelen aparecer: *tú estái(s), tenés o tenís*. Es característico del español de Uruguay y de Chile. También se registra en Guatemala, Honduras y otros países.” (Calderón Campos, 2010: 227).

⁸ Empleo poco usual en el español.

⁹ Dato presente en correo electrónico de alumno del sexto periodo del Curso de Letras Español, modalidad presencial. Tal uso parece señalar la transferencia de gramática, visto que en portugués la ausencia de paralelismo verbo/pronominal no se configura como un uso estigmatizado. En este sentido, sería bastante admisible para un florianopolitano, por ejemplo, enunciados como: “*Senhor professor, te envio o documento para que você possa avaliá-lo quando pudes*”.

¹⁰ El presente estudio se dedica a las formas de tratamiento singular, no ignorando la complejidad de las formas de plural – *vosotros/ustedes* – y respectivas funcionalidades.

ya que a esta decisión lingüística se involucra el componente cultural– En este sentido, cabe la advertencia de Blas Arroyo (1994-1995: 23) sobre el portugués y el español, lenguas que exigen “*un profundo conocimiento no sólo del idioma, sino de las costumbres sociales, para acertar con el tratamiento oportuno y justo*”.

Formas y funciones de los pronombres de segunda persona singular en contexto de la enseñanza a distancia (EAD)

En este apartado se socializa una práctica didáctica desarrollada en el Curso de Letras Español en la modalidad a distancia (EaD) de la Universidad Federal de Santa Catarina. Se trata de una actividad que nace de la observación del desempeño oral y escrito de estudiantes de la asignatura Lengua Española VIII, de la segunda edición del Curso. Los fenómenos destacados en las discusiones a continuación surgen de una actividad específica, pero no se restringen a ella. En realidad, los desvíos concernientes al empleo de los pronombres de tratamiento de segunda persona son frecuentes en diversas instancias y niveles de aprendizaje del español como lengua extranjera, considerando, específicamente, los estudiantes brasileños. Esa realidad, conforme señalado, parece resultar de las singularidades del PB que a veces se ve reflejadas en el desempeño en lengua española.

Consonante al plan de estudios de la asignatura –“(…) Repaso de la gramática del español. Estudio de puntos conflictivos entre el portugués y el español”¹¹ (UFSC, 2006: 48, nuestra traducción)–, y con el objetivo de tratar de forma práctica y sintética un tema discutido en disciplinas anteriores, el equipo pedagógico responsable por el curso grabó y suministró en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVEA) dos video-clases organizadas a partir de las dificultades de los alumnos frente al uso de los pronombres de tratamiento.

Con énfasis sobre la función del objeto de estudio debatido, se introducía la primera video-clase –“*Relaciones formales e informales: uso de los pronombres de tratamiento*”– con la presentación de imágenes que ilustraban diferentes relaciones interpersonales: una charla entre niños, entre parejas, profesor/alumno, taxista/pasajero, joven/viejo, entre otras. A partir de cada imagen, se discutía sobre el tipo de relación vislumbrada –distancia/ intimidad, formalidad/informalidad– y también sobre la forma de tratamiento “*oportuna y justa*”. De forma bastante simple e ilustrativa, se invitaba a los estudiantes a la reflexión sobre la función de los

¹¹ Revisión de la gramática del español. Estudio de puntos conflictivos entre el portugués y el español.

pronombres de tratamiento en la lengua en uso, sin limitarlos a la observación de un cuadro pronominal desconectado de la comunicación.

En la práctica que socializamos en este trabajo, se observa la necesidad de la enseñanza explícita de la forma, a razón de la dificultad de los alumnos del último periodo del Curso de Letras Español frente al empleo adecuado de los pronombres de tratamiento –forma lingüística extremadamente habitual en las diferentes situaciones comunicativas de que participamos–. No obstante, es necesario considerarse que la estructura no se aparta del uso, y que la comprensión de la funcionalidad es un camino para la comprensión de la forma. En este sentido, con las explicaciones y reflexiones formuladas en la referida video-clase, se esperaba que los estudiantes se percatasen de que: (i) a las diferentes situaciones comunicativas llevan aparejados los roles sociales; (ii) existe una estrecha relación entre situación comunicativa, rol social y pronombre de tratamiento; (iii) entre nuestra lengua materna y la lengua de estudio (el portugués y el español, respectivamente, en este caso), existen distancias y acercamientos; (iv) a los brasileños nos cabe estar atentos especialmente a las diferencias, lo que nos exige la habilidad metalingüística de autocorrección, con vistas a minimizar posibles inadecuaciones comunicativas.

Bajo un enfoque contrastivo, la segunda video-clase se vinculaba a la discusión anterior y se introducía con la propuesta de repaso –“*Sabemos que cada situación comunicativa determina el tratamiento adecuado entre los interlocutores*”–. Este recurso proseguía con la cuestión de los desafíos de los hablantes brasileños respecto al uso de las formas pronominales de segunda persona del discurso en español. Referente a la asociación entre relación interpersonal y pronombre de tratamiento, el tema es aparentemente simple; el embrollo reside especialmente en la cuestión del paralelismo pronombre/verbo, como se observa en los datos concretos extraídos de producciones textuales de futuros profesores de español, presentados a continuación.

Tabla 1. *Datos de producciones textuales de estudiantes brasileños.*

<i>Señora Directora,</i>
<i>No te conozco pero permítame presentarme: mi nombre es Francisco...</i>
<i>A ti Señorita Erin,</i>
<i>le felicito por la gran demostración de amor por tu profesión, porque creyó en las potencialidades de tus alumnos e insistió en instruir a personas descreídas y sin sueños.</i>
<i>Para nuestra escuela tú es una líder...</i>
<i>Con mucho gusto empiezo a escribirle esta carta para que puedas saber que todo lo que haces por tus alumnos es digno de reconocimiento.</i>

Los datos expuestos en el cuadro anterior corroboran la compleja tarea de aprendices brasileños en mantener el paralelismo verbo-pronominal en su desempeño en lengua española. En la video-clase de que estamos tratando, a partir de “*una mirada lingüística*”, llamamos la atención para el hecho de que “en el portugués coloquial, es usual la mezcla entre pronombres y verbos, especialmente en referencia a la segunda persona del discurso”, como ilustra el post a continuación, contemplado en la actividad de que se trata en esta sección:



Figura 1. Publicación en red social (Fuente: Facebook)

Con interés estrictamente pedagógico y con el objetivo de conducir a los estudiantes a una reflexión metalingüística, reflexionamos sobre la ausencia del paralelismo verbo-pronominal, contrastando el portugués de Brasil y el castellano, en lo que concierne al empleo de la segunda persona del discurso singular. En la ocasión, llamábamos la atención a cuestiones como:

- La indeterminación entre tratamiento formal e informal, es decir, la mezcla entre pronombres y verbos es usual en el portugués de Brasil.
- En la lengua castellana (estándar y coloquial) es usual el paralelismo.
- A los brasileños, se recomienda atención sobre esta transferencia de “gramáticas”.

Con el apoyo de esas cuestiones, se invitaba a los estudiantes a aventurarse en la traducción del post anterior – género que ilustra la lengua en uso – con la tarea de prever diferentes lectores-meta. Esa tarea les exigía recapacitar también sobre el tratamiento oportuno: *usted* en referencia a lectores mayores; *tú* en referencia a jóvenes de Lima; *vos* en referencia a destinatarios de Buenos Aires, por ejemplo.

Se concluía la video-clase –herramienta que objetiva contribuir para el aprendizaje del alumno y promover su autonomía en su condición de estudiante de un curso semi-presencial– con las siguientes cuestiones para reflexión e incentivo a la secuencia de los estudios:

- ✓ Reflexiona: ¿En tus producciones textuales has tenido cuidado en mantener la concordancia entre pronombres y verbos?
- ✓ Para seguir estudiando: a los interesados en profundizar en este tema, les indicamos la lectura del artículo ¿Formal o informal? He ahí la cuestión... Las formas de tratamiento en la clase de e/le para alumnos brasileños. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf).

CONSIDERACIONES FINALES

Los tópicos planteados en este artículo destacan nuestra postura a favor de una enseñanza de formas lingüísticas a partir de su funcionalidad comunicativa. Con base en discusiones teóricas sobre el tratamiento de las formas lingüísticas, nos posicionamos a favor de la diversificación de estrategias pedagógicas, de modo que tenemos en cuenta las singularidades de los sujetos aprendices, los cuales: (i) aprenden a partir de estrategias y caminos distintos; (ii) presentan diferentes niveles y competencias comunicativas; y (iii) demuestran diferentes afinidades, intereses y necesidades.

Con base en una experiencia didáctica con estudiantes del área de Letras, tratando de los pronombres de tratamiento de segunda persona del discurso singular, en español, subrayamos la relevancia del tratamiento explícito de la forma, considerando especialmente la gramática interna del grupo de aprendices. En esta dirección, intentamos defender la enseñanza de la forma vinculada a su(s) función(es) comunicativa(s).

REFERENCIAS

- Bakhtin, M. M. (1993). *Para uma filosofia do ato* (Traduzido da versão em inglês por C. A. Faraco, & C. Tezza para uso didático e acadêmico). Austin: University of Texas Press.
- Barrajón López, E. (2005). Un caso de impersonalidad semántica: El uso de los llamados singulares arbitrarios en corpora orales. *ELUA*, 19, 47-64.
- Blas Arroyo, J. L. (1994-1995). Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual. *Datos de una comunidad peninsular. E.L.U.A.*, 10, 21-44.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 253-276). Cambridge: MIT Press.
- Calderón Campos, M. (2010). Formas de tratamiento. M. Aleza Izquierdo, & J. M. Enguita Utrilla (Eds.), *La lengua española en américa: normas y usos actuales* (pp. 225-236). Universidad de Valencia, Valencia.
- Davies, A., & Elder, C. (2006). General introduction Applied Linguistics: subject to discipline? A. Davies, & C. Elder (Eds.), *The handbook of Applied Linguistics* (pp. 1-15). Blackwell Publishing.
- Dekeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. C. A. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Faraco, C. A. (1996). O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, 13, 51-82. Curitiba: Editora da UFPR.
- Geraldi, J. W. (2010). A linguagem e a constituição da subjetividade. J. W. Geraldi, *A aula como acontecimento* (pp. 29-32). São Carlos/SP: Pedro e João Editores.
- Givón, T. (2012 [1979]). *A compreensão da gramática*. (Traducción: M. A. Furtado da Cunha, M. E. Martelotta, & F. Albani). São Paulo: Cortez.
- Han, Z., Park, E. S., & Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistic*, 29(4), 597-618.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- _____. (2004). Applying the Comprehension Hypothesis: Some suggestions. Paper presented at 13th international Symposium and Book Fair on Language Teaching. (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. C. A. Doughty, J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loregian-Penkall, L. (2004). *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul*. (Tesis doctoral). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, BR.
- Martins, G. F. (2010). *A alternância tu/você/senhor no município de Tefé–Estado do Amazonas*. (Tesis de maestría). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, BR.

- Menezes, V. L., Silva, M. M., & Gomes, I. F. (2011). *Sessenta anos de Lingüística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos*. R. C. Pereira, P. Roca, *Lingüística aplicada: Um caminho com diferentes acessos* (pp. 25-50). São Paulo: Contexto.
- Menon, O. P. da S. (2000). Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: Tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. *Letras de hoje*. 35(1), 121-163. Porto Alegre.
- Naro, A. J., Scherre, M. M. P. (1999). Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. D. Moura (Ed.), *Os múltiplos usos da língua* (pp. 26-37). Maceió: EDUFAL.
- Neves, M. H. M. (2000). *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP.
- Oliveira, L. C. de & Babilônia, L. (2013). A variação TU/VOCÊ no uso do português por hispano-falantes. *Anais do IV Congresso Nacional de Linguagens em interação: Múltiplos olhares*. Maringá: UEM, 1-15.
- Oliveira, L. C. & Marafigo, A. (2011). As formas de dirigir-se ao interlocutor em espanhol: resultado de uma atividade didática com base em filmes. L. C. de Oliveira, A. K. Wildner & W. K. Haeming (Eds.), *A língua espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer* (pp. 85-105). Florianópolis: IFSC.
- Oliveira, L.C. (2009a). Variação no sistema pronominal do espanhol e do português: uma análise com base em filmes e em estudos da variação e mudança. L. C. de Oliveira, A. K. Wildner, & W. K. Haeming (Eds.), *Linguagem e ensino: teorias, práticas e debates no Instituto Federal de Santa Catarina* (pp.36-42). Florianópolis: IFSC.
- _____. (2009b). A evolução e o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa singular no português e no espanhol. *Letra Magna*, 1-19.
- Reinders, H., Ellis, R. (2009). The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 281-302). Bristol: Multilingual Matters.
- Rocha, P. G. (2012). *O sistema de tratamento do português em Florianópolis: um estudo sincrônico*. (Tesis doctoral). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, BR.
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, (2006). *Projeto de Curso: Licenciatura em Letras-Espanhol – Modalidade a Distância*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC. Recuperado de <http://ead.ufsc.br/espanhol/files/2008/09/PROJETO-PEDAGÓGICO-Letras-Espanhol-EaD.doc>
- Wildner, A. K (2012). Ensino-aprendizagem de espanhol para fins-específicos: confrontando teoria e prática. *Revista Hispanista*, vol. XIII, 51.

Organizan



Apoyan

