

# ISD<sup>20</sup><sub>21</sub>

## INTERAKZIONISMO SOZIO-DISKURTSIBOAREN VII. NAZIOARTEKO KONGRESUA

MINTZAIRA JARDUERA:  
IKERKETAK ETA PRAKTIKAK  
MUNDU ELEANIZTUN BATEAN

Donostia - San Sebastián  
2021eko uztailaren 5etik 7ra



UDA IKASTAROAK  
CURSOS  
DE VERANO  
SUMMER COURSES  
UPV/EHU



*Euskadi,  
auzolana, bien común*





INTERAKZIONISMO  
SOZIO-DISKURTSIBOAREN  
VII. NAZIOARTEKO KONGRESUA

*ISD 2021*

***Mintzaira-jarduera: ikerketak eta praktika didaktikoak mundu eleaniztun batean***

Liburu honetan biltzen dira 2021ean Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren VII. Nazioarteko Kongresuan (ISD 2021) aurkeztu eta eztabaidatuko diren lanak. Mintzairaren funtzionamendua eta irakaskuntza interakzionismo sozio-diskurtsiboaren begiradapean aztertzen dituzten ikerketak partekatuko ditugu gure ezagutza eguneratu eta aberasteko, garrantzi berezia emanez irakaskuntza eleaniztunari eta, haren barnean, hizkuntza gutxituak aintzat hartzeko moduari. Aurtengoaren aurretik Brasilen, Lisboan eta Genevan egin izan diren Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren (ISD) topaketen jarraipena dira Euskal Herriko topaketa hauek; espainiar eta frantses estatuetan egiten diren lehenengoak.

Eskerrak ematen dizkizuegu egungo osasun egoera zailean ere zuen ekarpena egin duzuen guzti-guztiei: kongresua antolatzeke aukera eskaini diguzuenoi, proposamen hori onartu duzuenoi, komunikazio-proposamenak bidali dituzuenoi, proposamen horiek aztertu dituzuen batzorde zientifikoko kideoi, antolatze lanetan ibili zaretenoi eta, jakina, zuen komunikazio eta lanekin parte hartuko duzuen guzti-guztioi. Zuen guztien ekarpena estimagarria da erabat hizkuntza gutxituak integratzen dituen irakaskuntza eleaniztunari eta hizkuntza-aniztasunari babes sendoa emateko, hura izango da eta, besteak beste, garapen iraunkor globala bermatzeko era.

ANTOLATZAILEAK:

ELEBILAK Ikerketa-laborategia (UPV/EHU)



UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen  
UNESCO Katedra <sup>1</sup>



<sup>1</sup> Los autores son los responsables de las informaciones elegidas y presentadas, así como de las opiniones que contienen; esas opiniones no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a esa entidad.

## ISD 2021

### ***El lenguaje como actividad: investigaciones y prácticas didácticas en un mundo multilingüe***

En este libro se recogen los resúmenes de los trabajos que se presentarán y debatirán en la VII edición del Congreso Internacional de Interaccionismo Socio-Discursivo (ISD 2021). Para actualizar y enriquecer nuestro conocimiento, durante tres días compartiremos investigaciones que analizan, bajo la mirada del interaccionismo socio-discursivo, el funcionamiento del lenguaje y su enseñanza, otorgando especial importancia a la enseñanza plurilingüe y, dentro de ella, a la forma en que se consideran las lenguas minoritarias. Este congreso es la continuación de los encuentros de Interaccionismo Socio-Discursivo (ISD) celebrados con anterioridad en Brasil, Lisboa y Ginebra, y son los primeros que se celebran en los estados español y francés.

Agradecemos a todas y todos los que, en esta compleja situación sanitaria, habéis hecho posible el congreso: a quienes nos habéis ofrecido la posibilidad de organizarlo, a quienes habéis aceptado esa propuesta, a todos los que habéis enviado vuestras propuestas de comunicación, al comité científico que las ha evaluado, a quienes habéis colaborado en la organización y, por supuesto, a todas y todos los que participaréis con vuestra comunicación y vuestros trabajos. Vuestra contribución es esencial para dar un apoyo sólido a la enseñanza plurilingüe que integra las lenguas minoritarias, y a la diversidad lingüística, pues tenemos el convencimiento de que ello es una forma, entre otras, de contribuir a un desarrollo sostenible global.

#### ORGANIZADORES:

Laboratorio de investigación  
ELEBILAB (UPV/EHU)



Cátedra de Patrimonio Lingüístico Mundial de la  
UPV/EHU<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Los autores son los responsables de las informaciones elegidas y presentadas, así como de las opiniones que contienen; esas opiniones no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a esa entidad.

## AURKIBIDEA / ÍNDICE

|  | Orrialdea /<br>Página |
|--|-----------------------|
| BABESLEAK / PATROCINADORES .....                               | 4                     |
| AURKEZPENA / PRESENTACIÓN .....                                | 5                     |
| BATZORDE ANTOLATZAILEA / COMITÉ ORGANIZADOR .....              | 19                    |
| BATZORDE ZIENTIFIKOA / COMITÉ CIENTÍFICO.....                  | 19                    |
| LAN-TALDEA / EQUIPO DE TRABAJO .....                           | 20                    |
| KONGRESUAREN KOKAPENA / UBICACIÓN DEL CONGRESO.....            | 21                    |
| LABURPENEN ANTOLAKETA / ORGANIZACIÓN DE LOS<br>RESÚMENES ..... | 22                    |
| HITZALDI GONBIDATUAK / CONFERENCIAS INVITADAS.....             | 23                    |
| SINPOSIOAK / SIMPOSIOS .....                                   | 33                    |
| KOMUNIKAZIOAK / COMUNICACIONES .....                           | 189                   |
| POSTERRAK / PÓSTERS .....                                      | 339                   |
| KONGRESUAREN EGITARAUA / PROGRAMA DEL CONGRESO.....            | 359                   |
| EGILEAK/AUTORES.....   | 384                   |
| KONGRESUA IRUDITAN.....  | 389                   |

## BABESLEAK / PATROCINADORES

Gure esker onak kongresu hau aurrera eramateko diru-laguntza eman diguten erakundeei / Nuestro agradecimiento a todas las entidades que nos han ayudado a financiar este congreso:

ELEBILAK Ikerketa-laborategia / Laboratorio de investigación ELEBILAB (UPV/EHU)



Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (UPV/EHU)



Eusko Jaurlaritza / Gobierno vasco



Laborategia / Laboratorio IKER UMR 5478 - CNRS



UPV/EHUko Munduko Hizkuntza Ondarearen UNESCO Katedra / Cátedra de Patrimonio Lingüístico Mundial de la UPV/EHU



**Aurkezpena**  
**Presentación**  
**Presentation**  
**Présentation**  
**Apresentação**

# ISD 2021

## Mintzaira-jarduera: ikerketak eta praktika didaktikoak mundu eleaniztun batean

---

### AURKEZPENA

2021ean **Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren (ISD) VII. Nazioarteko Kongresua** izango da Donostian. Kongresu horretan hizkuntzaren interakzionismo sozio-diskurtsiboarekin lotutako ikerketak partekatuko ditugu gure ezagutza eguneratzeko. Zazpigarren topaketa horretan garrantzi berezia emango zaio irakaskuntza eleaniztunari eta haren barnean hizkuntza gutxituak aintzat hartzeko moduari.

Hau da Euskal Herrian (eta espainiar eta frantses estatuetan) egiten den lehenengo Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren (ISD) topaketa. Ordea, Ginebrako Unibertsitateko gure kolaboratzaileen ekarpenei esker, Euskal Herrian ISDren eragina oso nabarmena izan da hizkuntzen eta haien trataeraren inguruko gaiei dagokienez, bereziki, hizkuntzen ikas eta irakas-prozesuen alorrean. Hainbat erakunde eta dokumentutan geratu da islatuta korrante horren eragina, dela ume zein helduen hizkuntzen irakaskuntzan (euskara nahiz beste hizkuntzena), dela hizkuntza-irakasleen prestakuntzaren arloan ere.

Ziur gaude nazioarteko ikertzaileen presentziak komunitate zientifikoari, oro har, eta euskal komunitateari, bereziki, aukera emango diola ikuspegi interakzionista eta sozio-diskurtsiboa zabaltzeko, bai eta hizkuntza-aniztasunari, hizkuntzen funtzionamenduari eta haien didaktikari buruz dugun ezagutza eta ulermena zabaltzeko ere, besteak beste, hizkuntzaren azterketa eta hizkuntzen irakaskuntza gero eta modu zientifiko eta eraginkorragoan landu dadin.

Mintzairaren jarduera egoera eleaniztunetan eta hizkuntza gutxituetan hobeto ezagutzea gure interesgune nagusia izateak ISDaren ikuspegia zabaltzera garamatza eta beste hurbilbide batzuei lekua egitera, adibidez, tradizionalki soziolinguistikarekin lotutakoak, kontuan hartu nahi baititugu hizkuntza gutxituetako hiztun berrien azterketak zein hizkuntza gutxituen biziberritze prozesuei buruzko ikerketak.

Hizkuntza aniztasuna eta hizkuntza gutxituei dagokienez, UNESCOren gomendio eta ekimenak ditugu batetik; hizkuntza aniztasunaren eta hezkuntza eleaniztunaren (2014) alde egiten dute, hizkuntza indigenen biziberritzearekin batera (IYIL 2019). Bestetik, Europako Kontseiluaren proposamenak (2019) ere baditugu, herritar guztien eleaniztasuna sustatzeko beharra nabarmentzen dutenak.

Gure aburuz, hizkuntza gutxituak integratzen dituen irakaskuntza eleaniztuna da hizkuntza-aniztasuna babestu eta garapen iraunkor globala bermatzeko era bakarra.

Adimenak eta hitzak elkarrenganako duten lotura kontuan izanik, argi dago hizkuntzak ez direla ezaguna den egia adierazteko tresnak, baizik eta, horri kontrajarriz, lehendik ezezaguna zen errealitate bat ezagutzekoak. **Hizkuntza aniztasuna ez dago soinu eta zeinuei lotuta, mundua ikusteko aniztasunari baino** (Humboldt, 1820/2000, p.101, apud Bronckart, 2017:10).

## ARDATZ TEMATIKOAK

Kongresua hizkuntza gutxituei eta hizkuntza-aniztasunari arreta berezia (baina ez eskusiboa) eskaintzen dioten lau ardatzen inguruan egituratzen da.

### 1. ardatza: Teoriak eta epistemologiak

Ardatz honetan hizkuntzalaritza orokorreko ekarpenak sartzen dira. Hain zuzen ere, ISDtik abiatuta mintzaira-jardueraren ikerketaren kontzeptualizazioan sakontzeko aukera ematen duten ekarpenak: hizkuntza eta gizartea, gramatika eta testua, hizkuntza eta hizkuntzen arteko harremanak, hizkuntza-aniztasuna, testua eta testu-generoak, diskurtso motak, testuaren egitura/arkitektura, hizkuntzen didaktika zientzia autonomo bezala eta bere izaera sozio-politikoak, hizkuntza eta garapen psikologikoa...

### 2. ardatza: Hizkuntzaren ikaskuntza eta garapena

Ardatz honek, psikologia ebolutiboaren ikuspegitik, testuinguru eleaniztunetan (jadanik ez dagoelako guztiz elebakarra den testuingururik) hizkuntzen garapena eta ikaskuntza barne hartzen ditu, besteak beste aipa daitezke: lehen eta bigarren hizkuntzei lotutakoa, hizkuntza gutxituak, tokian tokikoak, nazionalak, atzerrikoak, atzerritarrenak..., eta baita ohiko eta ez-ohiko garapena ere (hizkuntza-arazoak, eta abar).

Ardatz honetan interesgune da gramatikaren eta diskurtsoaren ezagutzarekiko ikasleen ikaskuntza-prozesuen identifikazioa, hala nola, garapenaren analisirako psikolinguistikan eta hizkuntzen didaktikaren arloan egiten diren azterketen eta erabiltzen diren metodologiaren transposizio posibleak irakaskuntzari begira.

### 3. ardatza: Interbentzioa eta praktika (sozio-diskurtsibo) didaktikoak

Hirugarren ardatzak hizkuntzen didaktika du ardatz. Gure ustez, ISDaren ekarpen gehienak ikaslea ardatz duten irakaskuntza-praktikak hobetzeko moduak bilatzera bideratu dira: irakaskuntza maila desberdinei dagozkien curriculumak eta materialak programatzea eta lantzea; ikasitako edukiez jabetzeko eraginkortasuna bermatzen duten gailu didaktikoak garatzea; mintzaira-jardueraren edukiak ahozko eta idatzizko komunikazio-sistema gisa tratatzea, gogoeta metalinguistiko gisa, literatura-kultura gisa, eta hizkuntza-aniztasunarekiko eta hizkuntza gutxituekiko sentsibilitate gisa.

Gaitasun eleaniztunak garatzeko hainbat estrategia eta dispositibo ere sartzen dira ardatz honetan: murgilketa bigarren hizkuntzan, transferentzia interlinguistikoak, *translanguaginga*, multimodalitatea, informatika-baliabideak eta, azken finean, ingeniari didaktikoari ekarpena egiten dioten hainbat planteamendu, irakaskuntza eleanitzean zein lehen hizkuntzaren edo bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan erabilgarriak direnak.



#### 4. ardatza: Mintzaira-jarduera irakasleen prestakuntzan

Ardatz honetan sartzen dira irakasleen prestakuntzarekin lotutako ikasketak, bai hasierakoari eta baita etengabeko prestakuntzari dagokiona ere. Gaia hainbat ikuspegitatik landu daiteke: eskola-testuinguruan garatzen den irakaskuntza-jardueraren azterketa; keinu profesional espezifikoaren ezaugarritzea; irakaskuntza-praktikak eta irakasleek beren lanaren gainean dituzten irudikapenak aztertzeko tresnak; autokonfrontazioa, galdetegiak, elkarrizketak, ekintza-figurak eta abar.

Gainera, hizkuntza gutxiak eta atzerriko hizkuntzak irakasten, helduei hizkuntza irakasten, alfabetatzen eta literaritatea garatzen, espezialitateko hizkuntzetan, goimailako hezkuntzaren barruko hizkuntzen esparruan, hezkuntza-testuinguru elebieleaniztunetan, etorkin-jatorriko populazioetan eta abarretan lan egiten duten irakasleen prestakuntzarako azterlanak eta tresnak gogoan hartzen dira.

Ardatz honetan, halaber, ISDaren tradizioan izan diren beste lan mota batzuk ere sartzen dira, esate baterako, mintzaira-jardueraren azterketa lanbide jakinetan.

Erreferentziak:

Bronckart, J.-P. (2017) Interaccionismo socio-discursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*, Rosario (Argentina) (<https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>)

Consejo de la Unión Europea (2019) Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, *Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) (5-6-2019)* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL))

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2019). *Año Internacional de las Lenguas Indígenas* (<https://es.iyil2019.org/>)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2014) *Multilingual education: Why is it important? How to implement it?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554>

## ISD 2021

# El lenguaje como actividad: investigaciones y prácticas didácticas en un mundo multilingüe

---

### PRESENTACIÓN

En 2021 tendrá lugar en Donostia-San Sebastián la VII edición del **Encuentro Internacional del Interaccionismo Socio-discursivo (ISD)** en el que se intercambiarán y actualizarán las investigaciones relativas al estudio del interaccionismo socio-discursivo del lenguaje. En este séptimo encuentro se hará especial hincapié en la enseñanza multilingüe y la integración eficaz en ella de las lenguas minorizadas.

Es el primer Encuentro Internacional ISD que se realiza en el País Vasco (y en el Estado español), pero la influencia del ISD, gracias a las aportaciones de nuestros colaboradores de la Universidad de Ginebra, ha contribuido de forma enriquecedora al tratamiento y estudio de las lenguas en el País Vasco y, particularmente, a su didáctica. Diversas instituciones y documentos reflejan esa influencia tanto en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas (lengua vasca y otras lenguas), a niños o a adultos, como en lo que se refiere a la formación de profesores de lenguas.

Estamos convencidos de que la presencia de investigadores internacionales aportará a la comunidad científica en general, y a la vasca en particular la oportunidad de ampliar nuestra visión interaccionista y socio-discursiva, así como nuestro conocimiento y nuestra comprensión sobre la diversidad lingüística, el funcionamiento de las lenguas, y sobre su didáctica, para que el estudio del lenguaje y la enseñanza de las lenguas se aborde de forma cada vez más científica y eficiente.

Nuestro interés por el estudio de la actividad del lenguaje en situaciones multilingües y de lenguas minorizadas nos lleva también a abrir el campo del ISD a otros enfoques, algunos tradicionalmente relacionados con la sociolingüística, como puede ser el estudio de los nuevos hablantes de lenguas minorizadas o el de los procesos de revitalización de lenguas minorizadas.

Las recomendaciones de la UNESCO a favor de la diversidad lingüística y la educación multilingüe (2014), sus iniciativas a favor de las lenguas indígenas (IYIL 2019), así como las propuestas del Consejo de Europa (2019) insisten en la necesidad de la capacitación plurilingüe de todos los ciudadanos.

Creemos que solo mediante una enseñanza plurilingüe que integre activamente las lenguas minorizadas podremos contribuir eficazmente a la defensa de dicha diversidad, así como a un desarrollo global sostenible.

Por la dependencia recíproca del pensamiento y la palabra, está claro que las lenguas, estrictamente hablando, no son medios para presentar una verdad ya conocida, sino que

son, por el contrario, medios para descubrir una verdad antes desconocida. **La diversidad de las lenguas no se debe a los sonidos y a los signos, sino que se trata de una diversidad de visiones del mundo.** (Humboldt, 1820/2000, p.101, apud Bronckart, 2017:10)

## EJES TEMÁTICOS

El encuentro se estructura en torno a cuatro ejes en los que se prestará especial atención (aunque no exclusiva) a las lenguas minorizadas y al multilingüismo.

### Eje 1: Teorías y epistemologías

En este eje tendrán cabida las aportaciones de la lingüística general que, a partir del ISD, permitan profundizar en una conceptualización más coherente para el estudio de la actividad del lenguaje y su análisis: lengua y sociedad, gramática y texto, lengua y relaciones entre lenguas, diversidad lingüística, texto y géneros textuales, discurso y tipos discursivos, estructura/arquitectura textual, la didáctica de las lenguas como ciencia autónoma y su naturaleza socio-política, lenguaje y desarrollo psicológico,...

### Eje 2: Aprendizaje y desarrollo del lenguaje

Desde una perspectiva más próxima a la psicología evolutiva, este eje aborda el desarrollo y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües (dado que ya no existe ningún contexto realmente monolingüe); de lenguas primeras y segundas, lenguas minoritarias/minorizadas, locales, nacionales, extranjeras, de inmigración...; desarrollo típico y atípico (trastornos de lenguaje, etc.).

Interesa la identificación de procesos de aprendizaje de los alumnos sobre los saberes gramaticales y discursivos, así como las posibles transposiciones de las metodologías de análisis de los procesos de desarrollo que se abordan en la psicolingüística y en la didáctica de las lenguas.

### Eje 3: Intervención y prácticas didácticas (socio-discursivas)

Este tercer eje se centra en la didáctica de las lenguas. Entendemos que gran parte de las aportaciones del ISD se han concentrado en cómo mejorar las prácticas de enseñanza centradas en el alumno: la programación y elaboración de currículos y materiales correspondientes a los diferentes niveles de enseñanza; el desarrollo de dispositivos didácticos que aseguren la eficacia para la apropiación de los contenidos objeto de aprendizaje; el tratamiento de los diferentes contenidos de la actividad del lenguaje como sistema de comunicación oral y escrito, como reflexión metalingüística, como cultura literaria y como sensibilidad hacia la diversidad lingüística y las lenguas minorizadas.

Se incluyen también en este eje, diversas estrategias y dispositivos para abordar la capacitación plurilingüe: la inmersión en lengua segunda (L2), el transfer interlingüístico, el *translanguaging*, la didáctica integrada de lenguas, la multimodalidad, los recursos informáticos y, en definitiva, diversos planteamientos de ingeniería didáctica de utilidad tanto para la enseñanza plurilingüe como para la enseñanza de la lengua primera (L1) o la L2.

## Eje 4: La actividad del lenguaje en la formación docente

Este eje incluye los estudios relacionados con la formación inicial y continua del profesorado. El tema puede ser abordado desde diferentes perspectivas: el desarrollo de la actividad docente en situación escolar; la caracterización de los gestos profesionales específicos; los diversos dispositivos de análisis de las prácticas docentes y de las representaciones que tienen los docentes de su propio trabajo; técnicas como la auto-confrontación, los cuestionarios, las entrevistas, las figuras de acción, etc.

Interesan, además, los estudios y dispositivos para la formación de docentes que trabajan en la enseñanza de lenguas minorizadas, de lenguas extranjeras, en la enseñanza de lengua a adultos, en la alfabetización y en el desarrollo de la literacidad, en las lenguas de especialidad, en el ámbito de las lenguas dentro de la educación superior, en contextos educativos bi-multilingües, poblaciones de origen inmigrante, etc.

Este eje incluye asimismo estudios relativos a la actividad del lenguaje en la formación de otras profesiones con tradición en el ISD.

### Referencias:

Bronckart, J.-P. (2017) Interaccionismo socio-discursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*, Rosario (Argentina) (<https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>)

Consejo de la Unión Europea (2019) Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, *Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) (5-6-2019)* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL))

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2019). *Año Internacional de las Lenguas Indígenas* (<https://es.iyil2019.org/>)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2014) *Multilingual education: Why is it important? How to implement it?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554>.

## ISD 2021

# Le langage comme activité : recherches et pratiques didactiques dans un monde multilingue

---

### PRÉSENTATION

En 2021, la 7<sup>e</sup> **Rencontre internationale de l'interactionnisme socio-discursif (ISD)** aura lieu à Donostia-San Sebastián, où les recherches sur l'étude de l'interactionnisme socio-discursif du langage seront échangées et mises à jour. Au cours de cette septième réunion, l'accent sera mis sur l'éducation multilingue et l'intégration effective des langues minoritaires dans celle-ci.

Il s'agit de la première réunion internationale de l'ISD qui se tient au Pays Basque (et dans l'État espagnol), mais l'influence de l'ISD, grâce aux contributions de nos collaborateurs de l'Université de Genève, a apporté une contribution enrichissante au traitement et à l'étude des langues au Pays Basque et, en particulier, à leur didactique. Diverses institutions et documents reflètent cette influence tant au niveau de l'enseignement des langues (basque et autres langues), aux enfants ou aux adultes, qu'au niveau de la formation des professeurs de langues.

Nous sommes convaincus que la présence de chercheurs internationaux offrira à la communauté scientifique en général, et à la communauté basque en particulier, l'opportunité d'élargir notre vision interactionniste et socio-discursive, ainsi que notre connaissance et notre compréhension de la diversité linguistique, du fonctionnement des langues et de leur didactique, afin que l'étude des langues et de leur enseignement soit abordée de manière de plus en plus scientifique et efficace.

Notre intérêt pour l'étude de l'activité langagière dans des situations multilingues et de langues minorisées nous amène également à ouvrir le champ de la ISD à d'autres approches, dont certaines sont traditionnellement liées à la sociolinguistique, comme l'étude des nouveaux locuteurs de langues minorisées ou l'étude des processus de revitalisation des langues minorisées.

Les recommandations de l'UNESCO en faveur de la diversité linguistique et de l'éducation multilingue (2014), ses initiatives en faveur des langues indigènes (AIL 2019), ainsi que les propositions du Conseil de l'Europe (2019) insistent sur la nécessité d'une capacitation multilingue de tous les citoyens.

Nous sommes convaincus que seule une éducation multilingue intégrant activement les langues minoritaires peut contribuer efficacement à la défense de cette diversité, ainsi qu'à un développement mondial durable.

En raison de la dépendance mutuelle de la pensée et de la parole, il est clair que les langues, à proprement parler, ne sont pas des moyens de présenter une vérité déjà connue, mais

sont au contraire des moyens de découvrir une vérité qui était auparavant inconnue. **La diversité des langues n'est pas due aux sons et aux signes, mais à une diversité de visions du monde** (Humboldt, 1820/2000, p.101, apud Bronckart, 2017:10)

## AXES THÉMATIQUES

La réunion s'articule autour de 4 axes dans lesquels une attention particulière (bien que non exclusive) sera accordée aux langues minoritaires et au multilinguisme.

### **Axe 1: Théories et épistémologies**

Cet axe comprendra des contributions de la linguistique générale qui, sur la base de la ISD, permettront une conceptualisation plus cohérente pour l'étude de l'activité langagière: langue et société, grammaire et texte, langue et relations entre les langues, diversité linguistique, texte et genres de texte, types de discours, structure/architecture des textes, didactique des langues en tant que science autonome et sa nature sociopolitique, langue et développement psychologique, ...

### **Axe 2 : Apprentissage et développement des langues**

Dans une perspective plus proche de la psychologie évolutionniste, cet axe traite du développement et de l'apprentissage des langues dans des contextes multilingues (étant donné qu'il n'y a plus de contexte véritablement monolingue) ; des langues premières et secondes, des langues minoritaires/minorisées, locales, nationales, étrangères, de l'immigration; des développements typiques et atypiques (troubles de langage, etc.).

Il nous intéresse l'identification des processus d'apprentissage des étudiants sur les connaissances grammaticales et discursives, ainsi que les transpositions possibles des méthodologies d'analyse des processus de développement qui sont traitées dans la psycholinguistique et l'enseignement des langues.

### **Axe 3 : Intervention et pratiques didactiques (socio-discursives)**

Ce troisième axe se concentre sur la didactique des langues. Nous comprenons qu'une grande partie de la contribution de la ISD a porté sur la manière d'améliorer les pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant. La programmation et l'élaboration de programmes et de matériels correspondant aux différents niveaux d'enseignement; le développement de dispositifs didactiques qui assurent l'efficacité de l'appropriation des contenus à apprendre ; le traitement des différents contenus de l'activité linguistique comme système de communication orale et écrite, comme réflexion métalinguistique, comme culture littéraire et comme sensibilité à la diversité linguistique et aux langues minoritaires.

Cet axe comprend également diverses stratégies et dispositifs concernant la formation plurilingue : immersion en langue seconde (L2), transfert interlinguistique, didactique intégrée des langues, *translanguaging*, multimodalité, ressources informatiques et, en bref, diverses approches de l'ingénierie didactique utiles tant pour l'enseignement plurilingue que pour l'enseignement de la première langue (L1) ou de la L2.

## Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants

Cet axe comprend les études relatives à la formation initiale et continue des enseignants. Le sujet peut être abordé sous différents angles : le développement de l'activité d'enseignement en contexte scolaire ; la caractérisation de gestes professionnels spécifiques ; les différents dispositifs d'analyse des pratiques d'enseignement et des représentations que les enseignants ont de leur propre travail ; les techniques telles que l'auto-confrontation, les questionnaires, les entretiens, les figures d'action, etc.

Sont également intéressants les études et les mécanismes de formation des enseignants qui travaillent dans l'enseignement des langues minoritaires, des langues étrangères, de l'enseignement des langues aux adultes, de l'alphabétisation, du développement de la littératie, des langues de spécialité, des langues dans l'enseignement supérieur, des contextes éducatifs bi-multilingues, des populations d'origine immigrée, etc.

Cet axe comprend également des études sur l'activité de la langue dans la formation d'autres professions ayant une tradition dans la ISD.

### Références:

Bronckart, J.-P. (2017) Interaccionismo socio-discursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*, Rosario (Argentina) (<https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>)

Consejo de la Unión Europea (2019) Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, *Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) (5-6-2019)* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL))

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2019). *Año Internacional de las Lenguas Indígenas* (<https://es.iyil2019.org/>)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2014) *Multilingual education: Why is it important? How to implement it?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226554>.

## ISD 2021

# A linguagem como atividade: pesquisas e práticas didáticas num mundo multilíngue

---

### APRESENTAÇÃO

Em 2021, o 7º Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) acontecerá em Donostia - San Sebastián, durante o qual pesquisas sobre o estudo do Interacionismo Sociodiscursivo da linguagem serão apresentadas e atualizadas. Durante este sétimo encontro, especial ênfase será dada à educação multilíngue e à integração efetiva das línguas minoritárias.

Trata-se da primeira reunião internacional do ISD no País Basco (e no território espanhol). A influência do ISD, graças ao trabalho de nossos colaboradores da Universidade de Genebra, trouxe uma rica contribuição ao tratamento e estudo das línguas no País Basco e, em particular, a sua didática. Diversas instituições e documentos refletem essa influência, tanto ao que se refere ao ensino das línguas (basco e outras línguas) às crianças e aos adultos, quanto na formação de professores de línguas.

Estamos convencidos de que a presença de pesquisadores internacionais oferecerá, à comunidade científica em geral e à comunidade basca em particular, a oportunidade de ampliar nossa visão interacionista e sociodiscursiva, assim como nosso conhecimento e nossa compreensão sobre a diversidade linguística,

o funcionamento das línguas e de sua didática, a fim que o estudo da linguagem e de seu ensino seja abordado de maneira cada vez mais científica e eficaz.

Nosso interesse pelo estudo da atividade languageira em situações multilíngues e de línguas minoritárias nos leva, igualmente, a abrir o campo do ISD a outras abordagens, as quais algumas são tradicionalmente ligadas à sociolinguística, como o estudo dos novos falantes de línguas minoritárias ou o estudo dos processos de revitalização dessas línguas.

As recomendações da UNESCO a favor da diversidade linguística e da educação multilíngue (2014), suas iniciativas a favor das línguas indígenas (AIL 2019), assim como as propostas do Conselho da Europa (2019) insistem na necessidade de uma capacitação multilíngue de todos os cidadãos.

Estamos convencidos de que apenas uma educação multilíngue, integrando ativamente as línguas minoritárias, pode contribuir eficazmente para a defesa dessa diversidade, assim como para um desenvolvimento mundial sustentável.

Em razão da dependência recíproca entre pensamento e fala, fica claro que as línguas, estritamente falando, não são meios para apresentar uma verdade já conhecida, mas são, ao contrário, meios para descobrir uma verdade que antes era desconhecida. **A**



**diversidade das línguas não se deve aos sons ou signos, mas a uma diversidade de visões do mundo.** (HUMBOLDT, 1820/2000, p.101, *apud* BRONCKART, 2017, p. 10).

## EIXOS TEMÁTICOS

O encontro articula-se em torno de 4 eixos. Neles, uma atenção particular (mas não exclusiva) será dada às línguas minoritárias e ao multilinguismo.

### **Eixo1: Teorias e epistemologias**

Este eixo agrupará contribuições da linguística geral que, sobre a base do ISD, permitirão uma conceitualização mais coerente para o estudo da atividade linguageira: língua e sociedade, gramática e texto, língua e relações entre as línguas, diversidade linguística, texto e gêneros de texto, tipos de discurso, estrutura/arquitetura dos textos, didática das línguas enquanto ciência autônoma e sua natureza sociopolítica, língua e desenvolvimento psicológico.

### **Eixo 2: Aprendizagem e desenvolvimento das línguas**

Numa perspectiva mais próxima da psicologia evolutiva, este eixo trata do desenvolvimento e da aprendizagem das línguas em contextos multilíngues (já que não existe mais um contexto verdadeiramente monolíngue); línguas primeiras e segundas, línguas minoritárias/minorizadas locais, nacionais, estrangeiras, de imigração; dos desenvolvimentos típicos e atípicos (distúrbios de linguagem, etc.).

Interessa-nos a identificação dos processos de aprendizagem dos estudantes sobre os conhecimentos gramaticais e discursivos, assim como as transposições possíveis das metodologias de análise dos processos de desenvolvimento que são tratados na psicolinguística e no ensino das línguas.

### **Eixo 3: Intervenção e práticas didáticas (sociodiscursivas)**

Este terceiro eixo se centra na didática das línguas. Compreendemos que uma grande parte da contribuição do ISD concentrou-se na maneira de melhorar as práticas de ensino centradas no aprendiz. A programação e a elaboração de programas e de materiais correspondendo aos diferentes níveis de ensino; o desenvolvimento de dispositivos didáticos que assegurem a eficácia da apropriação dos conteúdos a aprender; o tratamento dos diferentes conteúdos da atividade linguística como sistema de comunicação oral e escrito, como reflexão metalinguística, como cultura literária e como sensibilidade à diversidade linguística e às línguas minoritárias.

Este eixo também contempla as estratégias e os dispositivos relacionados à formação plurilíngue: imersão em segunda língua (L2), transferência interlinguística, didática integrada das línguas, *translanguaging*, multimodalidade, recursos informáticos e, em síntese, diversas abordagens da engenharia didática úteis tanto para o ensino plurilíngue quanto para o ensino da primeira língua (L1) ou da L2.

#### **Eixo 4: Atividade linguística na formação dos professores**

Este eixo inclui os estudos relacionados à formação inicial e continuada dos professores. O tema pode ser abordado sob diferentes ângulos: o desenvolvimento da atividade de ensino em contexto escolar; a caracterização de gestos profissionais específicos; os diferentes dispositivos de análise das práticas de ensino e das representações que os professores têm de seu próprio trabalho; as técnicas como autoconfrontação, questionários, entrevistas, figuras de ação, etc.

São também interessantes os estudos e os mecanismos de formação dos professores que trabalham no ensino das línguas minoritárias; das línguas estrangeiras, das línguas especializadas, das línguas no ensino superior, dos contextos educativos bi/multilíngues, das populações de origem de imigração; no ensino das línguas para adultos, na alfabetização, no desenvolvimento do letramento, etc.

Este eixo também inclui estudos sobre atividade da linguagem na formação de outras profissões com tradição no ISD.

#### Referências:

Bronckart, J.-P. (2017) Interaccionismo socio-discursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*, Rosario (Argentina) (<https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>)

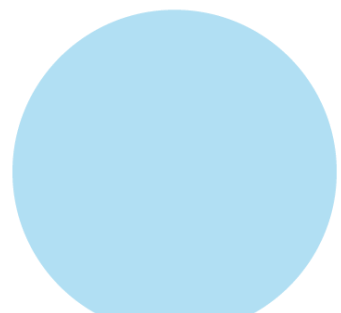
Consejo de la Unión Europea (2019) Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, *Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) (5-6-2019)* ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ:C:2019:189:FULL))

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2019).

*Año Internacional de las Lenguas Indígenas* (<https://es.iyil2019.org/>)

United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO] (2014) *Multilingual education: Why is it important? How to implement it?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/482>

**Batzordeak**  
**Comités**  
**Committees**



## **BATZORDE ANTOLATZAILEA / COMITÉ CIENTÍFICO**

Ines M<sup>a</sup> Garcia Azkoaga, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU);

Leire Diaz de Gereñu, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU);

Ibon Manterola, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU);

Jean-Paul Bronckart, Ginebrako Unibertsitatea;

Itziar Idiazabal, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU);

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, GELA/CNPq, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil.

## **IDAZKARITZA TEKNIKOA / SECRETARÍA TÉCNICA**

Ainhoa Urbieta, Euskal Herriko Unibertsitateko( UPV/EHU) Udako Ikastaroak.

## **BATZORDE ZIENTIFIKOA / COMITÉ CIENTÍFICO**

Alicia Santolaria Òrrios, Universitat de València; Ana M. Guimarães, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil; Anderson Carnin, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil; Anise D'Orange Ferreira, FCL Araraquara /UNESP, Brasil; Antonia Coutinho, Universidade Nova de Lisboa; Arantza Ozaeta, Mondragon Unibertsitatea; Betânia Passos Medrado, Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Brasil; Carmen Rodríguez, Universidad de Valencia; Dora Riestra, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina; Ecaterina Bulea-Bronckart, Université de Genève; Eliane Lousada, USP Sao Paulo, Brasil; Enlli Thomas, Bangor University, Gales, UK; Ermelinda Barricelli, USP Sao Paulo, Brasil; Esti Amorrortu, Universidad de Deusto; Eulália Leurquin, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil; Fernando Ramallo, Universidad de Vigo; Fiona O'Hanlon, The University of Edinburgh, UK; Florencia Miranda, Universidad de Rosario, Argentina; Glais Sales Cordeiro, Université de Genève; Igone Zabala Unzu, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Iñaki García Fernández, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Iris Campos, Universidad de Zaragoza; Itziar Elorza, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Jean Paul Bronckart, Université de Genève; Joaquim Dolz, Université de Genève; Jon Casenave, Université Bordeaux Montaigne; Juliana Alves Assis, PUC Minas Gerais, Brasil; Lília Abreu-Tardelli, Universidad Estatal de São Paulo, Brasil; Luci Nussbaum, Universitat Autònoma de Barcelona; Luzia Bueno, Universidade São

Francisco, Brasil; Maria Angela Paulino Teixeira, PUC, Minas Gerais, Brasil; Matilde Gonçalves, Universidade Nova de Lisboa; Melina Aparici, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Montserrat Vilà, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Pádraig Ó Duibhir, Dublin City University; Regina Celi Mendes Pereira, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil; Roxane Gagnon, Haute École Pédagogique Lausanne; Sandrine Aeby, Université de Genève; Vera Lúcia Lopes Cristovão, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

## LAN-TALDEA / GRUPO DE TRABAJO

Amaia Munarriz, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Ana Aldekoa, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Ane Ortega, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM); Argia Olçomendi, Université Bordeaux Montaigne; Aroa Murciano, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Beñat Garaio, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Claudia Torralba, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Inari Plazaola Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Isabel García del Real, Nafarroako Unibertsitate Publikoa; Jaione Ibarra, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM); Jone Goirigolzarri, Deustuko Unibertsitatea; M<sup>a</sup> Jose Ezeizabarrena, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Mainer Huarte, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM); Maite Garcia-Ruiz, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Margareta Almgren, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Roberto Mielgo, Begoñako Andra Mari Irakasleen Unibertsitate Eskola (BAM); Saioa Larraza, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Tania Barberán, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU); Urtzi Etxeberria, CNRS-IKER (UMR 5478).



INTERAKZIONISMO  
SOZIO-DISKURTSIBOAREN  
VII. NAZIOARTEKO KONGRESUA

## KONGRESUAREN KOKAPENA / UBICACIÓN DEL CONGRESO

### Carlos Santa Maria Zentroa



UPV/EHUko Gipuzkoako  
Campusa

Elhuyar plaza, 2

20018 Donostia

[Googe Maps](#)

### Miramar Jauregia / Palacio Miramar



Paseo Miraconcha, 48

20007 Donostia, Gipuzkoa

[Google Maps](#)

**Donostia – San Sebastián**

**Hiriaren informazioa / Información de la ciudad:**

<https://www.donostia.eus/ataria/eu/web/info/hasiera>

## LABURPENEN ANTOLAKETA

Kongresuan aurkeztu diren komunikazioen laburpenak biltzen dira hurrengo orrietan, horrela antolatuta:

- Hitzaldi gonbidatuenak, hizlariak egitarauan agertzen diren ordenaren arabera antolatuta.
- Sinposioetan aurkeztutako komunikazioak. sinposio bakoitzaren aurkezpenaren ostean, hartan parte haratzen duten egileen komunikazio-laburpenak azaltzen direlarik. Sinposioak ordenatzeko orduan kontuan hartu da egitarauan duten kokapena. Halaber, bilaketa errazteko, kode bat jarri zaie ( $S_1, S_2, \dots$ ) egitarauan zein laburpen-liburu honetan.
- Ahozko komunikazioak: kasu honetan egileen abizena hartu da lanak alfabetikoki antolatzeko irizpide.
- Posterrak: liburu honetan eta egitarauan horrela izendatuta agertzen diren arren, osasun-egoerak behartuta, paperezko ohiko aurkezpenak izan beharrean, egileek aurretik grabatutako azalpen laburrak dira, kongresuan zehar nahieran kontsultatzeko moduan egongo direnak eta bakoitzak bere foroa izango duelarik egilearekin elkarreragiteko. Poster horiek egitarauan agertzen dira zerrendatuta. Liburu honetan alfabetikoki agertzen dira laburpenak egilearen abizenaren arabera.

## ORGANIZACIÓN DE LOS RESÚMENES

En las siguientes páginas se recogen los resúmenes de los trabajos que se presentan en este congreso, organizados de la siguiente manera:

- Conferencias invitadas: organizadas según el orden de aparición en el programa.
- Comunicaciones presentadas en los simposios: tras la descripción correspondiente al simposio aparecen las comunicaciones presentadas en el mismo. Para ordenar los simposios se ha tenido en cuenta el lugar que ocupan en el programa. Así mismo, para facilitar su identificación, se les ha asignado un código ( $S_1, S_2, \dots$ ), tanto en el programa como en el libro de resúmenes.
- Comunicaciones orales: en este caso se ha utilizado el criterio alfabético y se han ordenado los trabajos según el apellido del autor/a.
- Pósters: si bien tanto en el programa como en este libro de resúmenes utilizamos esa denominación, obligados por la situación sanitaria, en lugar de las habituales presentaciones en papel, hemos optado por grabaciones breves pregrabadas, que durante el congreso estarán disponibles para ser consultadas cuando cada uno de los asistentes lo prefiera; cada una de las grabaciones tiene su propio foro para interactuar con el autor o autora del trabajo. En el programa aparecen un listado de los mismos. En el libro se han ordenado alfabéticamente por el apellido del autor.

**Hitzaldi gonbidatuak**  
**Conferencias invitadas**  
**Invited conferences**  
**Palestras de convidados**  
**Conférenciers invités**



## La dynamique des interactions ... et les questions qu'elle nous pose

*Ecaterina Bulea Bronckart & Jean-Paul Bronckart*

*Université de Genève (Suisse)*

Dans cette conférence, nous proposons un ensemble de réflexions visant à mettre en évidence la dynamique des interactions et ses conséquences, en adoptant deux angles d'attaque : l'un épistémologique général et l'autre plus spécifiquement didactique. L'angle d'attaque épistémologique permettra d'aborder le statut du langage et son rôle dans le fonctionnement-développement psychologique humain ; l'angle d'attaque didactique permettra de discuter la conception de démarches d'enseignement exploitant les formes d'interaction entre divers niveaux de structuration du langage. Ces réflexions conduiront à identifier, sur ces deux plans, quelques questionnements susceptibles d'orienter et de nourrir les travaux à venir de l'ISD, questionnements qui seront repris et discutés dans la partie conclusive.

Sur le plan épistémologique, on s'attachera à mettre en évidence et à caractériser la dimension dynamique de quatre modes d'interaction. 1) Les interactions entre activité humaine et textualité, analysées d'un côté sous l'angle du principe, et d'un autre sous l'angle de la dynamique qui, en se déployant concrètement entre variantes d'activité et variantes textuelles (ou « genres »), engendre en permanence des modifications des deux pôles concernés. 2) Les interactions entre idiomes distincts, dont on montrera qu'elles peuvent s'analyser également, soit sous l'angle du principe (celui de l'unicité et l'universalité du fait langagier) soit sous celui des modalités concrètes d'interpénétration de propriétés des idiomes en contact. 3) Les interactions entre certaines entités syntaxiques et certaines entités textuelles, généralement considérées comme autonomes et stables, mais dont on montrera qu'elles aussi "s'affectent" réciproquement. 4) Les interactions à la fois permanentes, fondamentales et particulièrement dynamiques, entre les capacités de production textuelle et ces deux modes de connaissances langagières que sont la *langue interne* qui se construit chez les individus, et la *langue externe* qui s'élabore dans la collectivité.

Sur le plan didactique, on évoquera d'abord ce qui nous paraît être aujourd'hui l'enjeu crucial de l'enseignement des langues, à savoir conduire les élèves à produire et comprendre une variété de textes, et, en même temps, à se construire une représentation systémique de la langue qui soit consciente et opérante. Ce double objectif, praxéologique et gnoséologique, repose sur la mise en œuvre d'activités langagières et métalangagières différentes : lire, écrire, dire, comprendre, analyser des structures grammaticales, etc., ainsi que sur une progression des savoirs et des apprentissages ; mais il repose aussi sur des interactions entre ces activités : lire pour écrire, écrire pour lire et comprendre, maîtriser la syntaxe pour produire des textes, etc. En sollicitant un projet de recherche en

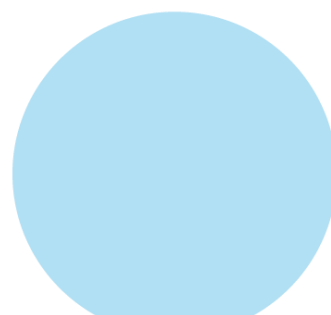
cours, nous mettrons en évidence quelques-unes de ces interactions, d'abord du point de vue de leur complexité linguistique, en discutant les niveaux d'organisation du langage sur lesquels elles reposent (texte, types de discours, séquences, structures morphosyntaxiques); puis du point de vue didactique, en discutant les conditions et les contraintes en jeu dans la conception de dispositifs qui articulent des niveaux différents. La question de l'articulation entre activités langagières, qui est aussi articulation entre sous-disciplines de la didactique de la langue (didactique de la lecture, de la grammaire, de l'écriture, etc.), fera ressortir la pertinence d'une approche didactique multiniveaux, qui dépasse la centration massive sur un seul niveau (y compris celui de la généricité textuelle) au profit d'une conception basée sur des hiérarchies didactiques mouvantes, contextuellement définies et exploitant le va-et-vient entre système(s) linguistique(s) et mise en œuvre textuelle.

## **The dynamics of interactions ... and the questions that this poses**

In this conference, we propose a set of reflections aimed at highlighting the dynamics of interactions and their consequences, by adopting two angles of attack: one general epistemological and the other more specifically didactic. The epistemological perspective will allow us to address the status of language and its role in human psychological functioning and development; the didactic perspective will allow discussing the design of teaching approaches exploiting the forms of interaction between various levels of language structuring. These reflections will lead to the identification, on these two levels, of some questions likely to orient and nourish the future work of *Sociodiscursive interactionism*; questions which will be taken up and discussed in the concluding part.

On the epistemological level, we will endeavor to highlight and characterize the dynamic dimension of four modes of interaction. 1) The interactions between human activity and textuality, analyzed on the one hand from an epistemological point of view, and on another hand from the point of view of the dynamic which, by deploying itself concretely between activity variants and textual variants (or "genres"), permanently generates modifications of the two poles concerned. 2) The interactions between distinct idioms, which we will show that they can also be analyzed, either from a trans-historical point of view (that of the uniqueness and universality of the linguistic fact) or that of the concrete modalities of interpenetration of some properties of idioms in contact. 3) The interactions between certain syntactic entities and certain textual entities, generally considered to be autonomous and stable, but which we will show that they also "affect" each other. 4) The interactions, which are both permanent, fundamental and particularly dynamic, between the capacities of textual production and these two modes of language knowledge which are the *internal language* which is built in individuals, and the *external language* which is constructed and developed in the community.

On the didactic level, we will first discuss what seems to us to be the crucial stake in language teaching today, namely to lead students to produce and understand a variety of texts, and, at the same time, to build a systemic representation of the language that is conscious and operative. This dual objective, praxeological and gnoseological, is based on the implementation of different language and metalanguage activities: reading, writing, speaking, understanding, analyzing grammatical structures, etc., as well as on the progression of knowledge and learning; but it is also based on interactions between these activities: reading to write, writing to read and understand, mastering the syntax to produce texts, etc. By requesting an ongoing research project, we will highlight some of these interactions, first from the point of view of their linguistic complexity, by discussing the levels of language organization on which they are based (text, types of speech, sequences, morphosyntactic structures); then from a didactic point of view, by discussing the conditions and constraints intervening in the design of devices that articulate different levels. The question of the articulation between language activities, which is also articulation between sub-disciplines of language didactics (didactics of reading, grammar, writing, etc.), will bring out the relevance of a multilevel didactic approach, which goes beyond the massive centration on a single level (including that of textual genericity) in favor of a design based on shifting didactic hierarchies, contextually defined and exploiting the back and forth between system (s) linguistic (s) and textual implementation.



## O ISD no Brasil: diálogos e contribuições

*Eliane Gouvêa Lousada*

*Universidade de São Paulo (USP)*

*Ermelinda Maria Barricelli*

*Universidade São Francisco (USF)*

*Luzia Bueno*

*Universidade São Francisco (USF)*

Foi a partir de 1994 que o movimento do Interacionismo Sociodiscursivo começou a fazer sua aparição no Brasil, com o acordo firmado entre o LAEL-PUC-SP e a Universidade de Genebra na Suíça (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007). Esse acordo permitiu que pesquisadores brasileiros, como Anna Rachel Machado, realizassem estágio doutoral na Unige e trouxessem os estudos do ISD na área da Educação para o programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). O Interacionismo sociodiscursivo chegou definitivamente ao Brasil em 1999, com a tradução da obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, que contribuiu para a larga divulgação dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD. Como consequência da divulgação da perspectiva do ISD para os estudos em Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem e Educação, tivemos a criação, em 2002, do Grupo ALTER, cadastrado no CNPq com o objetivo de reunir um grupo de pesquisadores unidos por se basearem “nos mesmos pressupostos gerais e em um mesmo tipo de raciocínio global” (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007, p. 11). Segundo essas autoras, “o grupo assumiu o desafio de tomar por base uma teoria com a grande vantagem de esta estar em construção, estando, portanto, aberta a novas possibilidades, desde que ancoradas em seus princípios fundantes” (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007, p. 11). É desse ponto de vista que se delineia nossa apresentação: enquanto membros do Grupo ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq, temos por objetivo apresentar uma reflexão sobre o ISD e as intersecções entre pesquisas suíças e brasileiras, procurando mostrar as contribuições e diálogos de ambos os lados. Sendo assim, nesta conferência conjunta, abordaremos as contribuições do ISD para pesquisas brasileiras, sobretudo as desenvolvidas por pesquisadores do grupo ALTER-CNPQ. Para isso, exporemos, primeiramente, as temáticas principais investigadas pelos pesquisadores brasileiros, as articulações com outros quadros teóricos e algumas contribuições para o cenário de pesquisa e de educação brasileiros. Em seguida, apresentaremos três vertentes de pesquisas nas áreas da linguística aplicada e da educação, buscando exemplificar de forma mais específica as orientações das pesquisas com base no ISD no Brasil. A primeira apresentação tem por objetivo mostrar uma reflexão sobre dispositivos de formação de professores com base no ISD, para o ensino de gêneros textuais, para o Letramento

Acadêmico com base em gêneros e para o ensino de línguas em geral. A segunda apresentação parte de uma pesquisa longitudinal com professores e gestores e visa discutir o papel mediador da linguagem na ressignificação do trabalho docente em entrevistas, tomando como base o ISD. A terceira apresentação visa abordar os diálogos entre o ISD e a formação de professores da educação básica no Brasil, retomando as prescrições oficiais e as intervenções desenvolvidas na formação continuada. Finalizaremos com uma síntese sobre o papel do Interacionismo Sociodiscursivo na compreensão de questões educacionais e formativas no Brasil, apontando, também, as contribuições das reflexões brasileiras para as pesquisas com base no ISD.

## **L'Interactionnisme Socio-discursif au Brésil : dialogues et contributions**

C'est en 1994 que le mouvement de l'interactionnisme socio-discursif a commencé à faire son apparition au Brésil, avec l'accord signé entre le programme de 3<sup>e</sup> cycle en Linguistique Appliquée et Etudes du Langage (LAEL) de la PUC-SP et l'Université de Genève en Suisse (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007). Cet accord a permis à des chercheurs brésiliens, comme Anna Rachel Machado, d'entreprendre un stage de doctorat à l'Unige et d'intégrer des études sur l'ISD dans le domaine de l'éducation au programme de 3<sup>e</sup> cycle en Linguistique Appliquée et Etudes du Langage. L'interactionnisme sociodiscursif est définitivement arrivé au Brésil en 1999, avec la traduction de l'ouvrage *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*, d'Anna Rachel Machado et Péricles Cunha, qui a contribué à une large diffusion des hypothèses théoriques et méthodologiques de l'ISD. À la suite de la diffusion de la perspective de l'ISD pour les études en linguistique appliquée, langage et en éducation, nous avons créé en 2002 le Groupe ALTER, inscrit au CNPq dans l'objectif de rassembler un groupe de chercheurs qui se basaient «sur les mêmes présupposés généraux et sur le même type de raisonnement global» (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007, p. 11). Selon ces auteures, «le groupe a relevé le défi de prendre comme base une théorie qui a le grand avantage d'être en construction, et donc ouverte à de nouvelles possibilités, pour autant qu'elles soient ancrées dans ses principes fondateurs» (Guimarães, Machado, Coutinho, 2007, p. 11). C'est dans cette optique que se dessine notre présentation : en tant que membres du groupe ALTER-CNPq et ALTER-AGE-CNPq, nous souhaitons présenter une réflexion sur l'ISD et les intersections entre la recherche suisse et brésilienne, en cherchant à montrer les contributions et les dialogues entre les deux côtés. Par conséquent, dans cette conférence conjointe, nous aborderons les contributions de l'ISD à la recherche brésilienne, en particulier celles développées par les chercheurs du groupe ALTER-CNPQ. Pour cela, nous exposerons d'abord les principaux thèmes étudiés par les chercheurs brésiliens, les liens avec d'autres cadres théoriques et quelques contributions au panorama brésilien de la recherche et de l'éducation. Ensuite, nous présenterons trois axes de recherche dans les domaines de la linguistique appliquée et de l'éducation, cherchant à illustrer de manière plus spécifique les lignes directrices des recherches basées sur l'ISD au Brésil. La première présentation vise à montrer une réflexion sur les dispositifs de formation d'enseignants

basés sur l'ISD, pour l'enseignement des genres textuels, pour la littérature académique basée sur les genres de texte et pour l'enseignement des langues en général. La deuxième présentation partie d'une recherche longitudinale avec des enseignants et des gestionnaires et vise à discuter du rôle médiateur du langage dans la resignification du travail d'enseignement dans des entretiens, en se basant sur l'ISD. La troisième présentation vise à aborder les dialogues entre l'ISD et la formation des enseignants de l'éducation de base au Brésil, en reprenant les prescriptions officielles et les interventions développées dans la formation continue. Nous terminerons par une synthèse sur le rôle de l'interactionnisme socio-discursif dans la compréhension des enjeux de l'éducation et de la formation au Brésil, en soulignant également les contributions des réflexions brésiliennes aux recherches basées sur l'ISD.

## GENESEE & IDIAZABAL SOLASALDIA

### Immersion in Canada: creating an additive bilingual learning environment

*Fred Genesee*

*McGill University, Quebec*

Most immersion programs in Canada provide extensive instruction of the prescribed academic curriculum using students' second language (French) along with some instruction in students' home language (English). The most common form of immersion begins with total instruction in the second language, with no or minimal instruction in the home language. Use of the second language decreases over the grades as instruction in the home language increases. In this presentation, I will explain the rationale for the design of this and other models of immersion in Canada with reference to the majority/minority status of each language and the relationship of each language to the national language landscape. I will then discuss a number of features of Canadian programs that are intended to create an additive bilingual environment that supports development of the home language while maximizing the status and usefulness of the minoritized second language. In particular, I will discuss issues related to: separation of each language during instruction; the value of early versus late immersion in the second language; and the role of students' home language in the development of their second language. The relevance and implications of current notions of translanguaging will also be discussed.

### Murgilketa euskara bezalako hizkuntzen irakaskuntzarako

*Itziar Idiazabal*

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

Solasaldi honetan, murgilketak euskal irakaskuntzan izan duen garapena, bere inguruan egin diren ikerketak, eta gaurko erronkak hartuko ditut hizpide. Murgilketak, izen horrekin edo gabe egin du berezia euskal irakaskuntza elebiduna. Euskarak hizkuntza gutxitua izanik, hizkuntza handiek ezagutzen ez dituzten erronkei heldu behar izan die irakas hizkuntza bezala aurrera egiteko eta lortu duen arrakasta lortzeko. Irakaskuntza elebiduna legeztatze garaitik bertatik (1983) euskara nahiz gaztelaniaren ikaste prozesuaren emaitzak jarraitzea (EIFE 1986, 1989, 1990 ) arrakastaren gako nagusietako bat izan da. Hizkuntza ikastearekin batera haren erabileraren jarraipena ere, geroagokoa den arren, oso garrantzitsua bihurtu da (Arrue ikerketak). Aldi berean etorri dira beste erronka batzuk

ere psikolinguistika nahiz didaktika eremuan. Lehenengoetan, haur elebidun goiztiarren jabekuntzaren ingurukoak ( Barreña, 1993, Ezeizabarren, 1996, Almgren, 2000), eta didaktikarekin lotuagoak berriz, hizkuntzarteko transferra, hizkuntzen trataera bateratua, edota ahozkoaren didaktika eraginkorragorako saiakerak. Horien aipamena eta orohar ingenieritza didaktikoa, Interakzionismo Soziodiskurtsiboa ardatz hartuta egin diren ikerketen zenbait adibide ematen ahaleginduko naiz.

Nolanahi ere, euskara ikasle populazio ia osoarentzat instrukzio hizkuntza bihurtu den arren (EAEko %85 B eta D ereduetan, 2019 urtean), euskararen normalizazioa urrun dago oraindik. Euskararen ezagutza praktikoa eta atxikimendua, haren erabilera erraztu eta sustatuko duena, oraindik erronka dira, eta eskolak euskara bezalako hizkuntzen biziberritzean duen garrantzia kontuan izanik, hizkuntzen didaktikan badugu oraindik zer hobetua.

## **Immersion in the teaching of languages such as Basque**

In this talk, I will deal with the development of immersion in Basque in the education system, the research works that have been done about it, and today's challenges. Immersion, with or without this name, has made Basque bilingual education special. Since Basque is a minority language, it must face the challenges that the major languages must not in order to progress as a language of instruction and be successful.

The knowledge of the results of Basque and Spanish learning process (EIFE 1986, 1989, 1990), since the law regulation of bilingual system (1983), has been one of the main reasons of the immersion success. Along with the learning of Basque, monitoring its use has also become a very important research topic (Arrue 2017). At the same time, there are other research challenges in the field of psycholinguistics and didactics. In psycholinguistics, to study the acquisition of early bilingual children has been crucial to show that early bilinguals do learn both languages differentiating grammars (Barreña, Ezeizabarrena, Almgren). In didactics, interlinguistic transfer, integrated language teaching, and more effective didactic initiatives to oral language must be mentioned. I will select some of those examples which follow didactic engineering in terms of Socio-Discursive Interactionism.

In any case, although Basque has become the medium of instruction for almost the entire student population (85% in the Basque Autonomous Community in 2019), the normalization of Basque is still far away. Practical knowledge and adherence to Basque, which will facilitate and promote its use, are still a challenge. Further, since we know the importance of school in revitalizing minority languages, we believe that there is room for improvement in language teaching.



## Les savoirs et les gestes professionnels nécessaires pour la formation des enseignants

Joaquim Dolz

Université de Genève (Suisse)

Un enseignement efficace repose sur la formation des enseignants. Quels sont les savoirs et les gestes professionnels réservés en didactique des langues ?

Une recherche récente sur l'analyse des pratiques de formation sur l'enseignement de l'écriture en Suisse francophone (Dolz & Gagnon, 2018) a mis au jour cinq catégories de savoirs mobilisés dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Les observations portent sur vingt huit séquences de formation, filmées, transcrites, synthétisées et soumises à une analyse multifocale. Une méthodologie innovante est ainsi éprouvée pour décrire les particularités des interactions formatives.

Les résultats montrent notamment que les formateurs priorisent l'outillage et l'ingénierie didactique. Aujourd'hui, les genres textuels et l'évaluation des textes d'élèves constituent des contenus prépondérants de cette formation. Les dispositifs et formes sociales de travail font voir une alternance entre tradition et innovation. Six grands gestes modélisent l'agir du formateur : planifier, évaluer, cadrer-conceptualiser, outiller, mobiliser la pratique et réguler l'action du formé.

A partir d'un bilan de ces résultats de la recherche, nous ouvrirons un débat sur les défis d'une formation en didactique des langues axée sur l'interactionnisme socio-discursif.

Référence :

Dolz, J. & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Lille : Presses du Septentrion.

**Sinposioak**  
**Simposios**  
**Symposiums**  
**Simpósios**

## S1

# ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: DESAFIOS DO TRABALHO COM GÊNEROS DE TEXTO/DISCURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Coordenação:

*CARNIN, Anderson & DE MATTOS GUIMARÃES, Ana Maria  
UNISINOS/CNPq*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

### Descrição geral do simpósio

Esta sessão coordenada de comunicações tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica acerca de nosso percurso como formadores de professores de língua materna em relação ao trabalho com gêneros de texto/discurso em contexto escolar, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa. Trata-se, pois, de uma (meta)análise sobre os desafios encontrados por nosso grupo de pesquisa no trabalho com gêneros de texto/discurso no percurso entre a formação (acadêmica) e a prática (de sala de aula). A reflexão sobre esse percurso, compartilhado com muitos colegas que compartilham do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), tem como objetivo principal fazer um balanço sobre os esforços de pesquisa que vimos construindo nesse âmbito, nos últimos 20 anos, os desafios enfrentados quando se faz pesquisa na interação com contextos escolares de ensino e de aprendizagem de língua materna, os fundamentos teórico-metodológicos por nós mobilizados para essa ação e, partir desse movimento, refletir sobre os desafios e perspectivas que hoje se desdobram como possibilidades de futuro.

Referências:

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. [Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha]. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. [Tradução e organização de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio]. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

## COMUNICAÇÃO 1

### Abrindo possibilidades diversas para o ensino gramatical

MACHADO BARTIKOSKI, Fernanda  
UNISINOS/CAPES

MARIA DE MATTOS GUIMARÃES, Ana  
UNISINOS/CNPq

No atual cenário educacional brasileiro, parece lugar comum apontar as deficiências e as limitações do ensino tradicional de gramática. Desde a década de 1980, diferentes produções acadêmicas voltadas à formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2014; GERALDI, [1984] 2002; PERINI, 2010; SIMÕES Et al., 2012; entre outros) vêm discutindo caminhos teórico-metodológicos para ressignificar as práticas de ensino de gramática. Nosso estudo tem nos mostrado a possibilidade de trabalho com propostas que pressupõem diferentes entradas para dar conta da complexidade gramatical (FONTICH, 2012), o que nos leva à conclusão de que a gramática pode e deve ser ensinada a partir de diferentes abordagens (BULEA-BRONCKART, 2019), tendo em vista os objetivos elencados pelo professor e as capacidades demonstradas por seus aprendizes em sala de aula. O propósito desta apresentação é o de refletir sobre três propostas didáticas voltadas a diferentes entradas para o ensino de gramática: 1) *pelo gênero de texto*; 2) *pelo texto*; 3) *pela gramática como objeto de ensino autônomo*. Essas propostas foram desenvolvidas a partir de projeto apoiado pelo CNPq em parceria com uma secretaria municipal de educação de cidade do sul do Brasil. Bulea Bronckart (2016) afirma que a gramática vive nos textos e nos discursos, fato este revelado pelo exame de qualquer produção textual. Com base nesse ponto de partida, parece um caminho natural a opção de se trabalhar a gramática a partir do gênero de texto. Esta opção não é novidade, uma vez que está na base de várias orientações didáticas, como da *análise linguística* (MENDONÇA, 2006), da *gramática contextualizada* (ANTUNES, 2014) e da *reflexão linguística* (SIMÕES, et al., 2012). No entanto, a proposta aqui estruturada visa a orientar a transposição de objetos de ensino de gramática oriundos de fenômenos linguísticos presentes em determinado gênero de texto e necessários para a sua produção. Ensinar gramática no âmbito do texto requer trabalho distinto do realizado a partir de determinado gênero de texto, pois há fenômenos linguísticos que transcendem um gênero exclusivo, sendo necessários para a produção de uma gama de textos, pertencentes a diferentes gêneros. Tais fenômenos para se concretizarem demandam o acionamento de objetos de ensino de gramática que podem agir de forma autônoma ou conjunta. Finalmente, o tratamento autônomo de objetos de ensino de gramática pode também ser uma das possíveis entradas para o ensino gramatical. O texto/gênero de texto, antes central, agora serve como *locus* de observação, manipulação, testagem e confrontação de conceitos gramaticais, dividindo, pois, espaço, se necessário, com sentenças. Por esse ângulo, os objetos de ensino podem ser operados a partir de outros níveis, como sintático, morfológico, morfossintático, uma vez que os fatores responsáveis por sua escolha não são predeterminados pelo texto/gênero, mas sim por motivações externas. Nesta apresentação analisaremos de que forma os objetos de ensino de

gramática, selecionados e descritos (movimentos de transposição externa) com base em gramáticas descritivas (NEVES, 2000; 2018) e normativas (BECHARA, 2009), foram transpostos didaticamente nas três propostas destinadas ao trabalho com as entradas para o ensino gramatical anteriormente apresentadas e as reflexões advindas de cada uma das propostas, considerando a voz do professor e os resultados obtidos pelos alunos. Os resultados até o momento sugerem que a possibilidade de múltiplas entradas para o ensino gramatical ajuda tanto o professor (no sentido de possibilitar-lhe diferentes caminhos didáticos para o ensino gramatical), como o aluno, por ter clareza da razão do estudo do fenômeno linguístico e pela ampla oportunidade de manipulação em diferentes contextos.

Referências:

ANTUNES, I. Gramática contextualizada: limpando o “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BULEA-BRONCKART, E. Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina Bulea Bronckart. Entrevista cedida a Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin. Calidoscópico, v. 17, p. 207-223, 2019.

FONTICH, X. La construcción del saber metalingüístico: Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica. 2010. 330 f. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002. Originalmente publicado em 1984.

NEVES, M. H. M. Gramática de usos do Português. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2000.

NEVES, M. H. M. A gramática do Português revelada em textos. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

PERINI, M. A. Gramática descritiva do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SIMÕES, L. J. Et al. Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

## COMUNICAÇÃO 2

### Comunidade de desenvolvimento profissional como espaço coletivo de reflexão-na-ação

*MATIAS, Joseane  
UNISINOS/CAPES*

Este trabalho tem como objetivo propor reflexões acerca da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, entendendo que o coletivo no qual esses profissionais se inserem tem papel fundamental no seu desenvolvimento. Para tanto, traz uma narrativa dos movimentos de uma comunidade de desenvolvimento profissional que, constituída a partir de um (per)curso de formação continuada organizado em ciclos (GUIMARÃES; CARNIN, 2019), tem como participantes professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas de Educação Básica de uma rede pública de ensino,

bem como pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nessa comunidade, o principal interesse dos participantes é refletir sobre as relações entre teoria e prática e construir em conjunto não só o entendimento dos conceitos fundantes relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, mas também novas formas de lidar com as prescrições e com demandas advindas do “chão da escola”, inspirado no que Schön chama de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992). Organizadas à semelhança de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 2001), essa comunidade tem como princípios o engajamento, o pertencimento, a co-construção de estratégias e o compartilhamento de saberes e experiências. Os movimentos da comunidade se dão a partir da criação de espaços diversos de construção, debate e reflexão sobre os modos de agir docente e pressupõem a alternância de papéis dos participantes: de professores aprendizes a professores de referência; de professores de referência a mentores; de mentores a professores-pesquisadores-formadores. Após essa narrativa, parte-se para uma análise das verbalizações dos participantes em momentos de reflexão sobre seu trabalho, ancorada no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2013; BULEA, 2010), na tentativa de perceber que pistas de desenvolvimento profissional podem emergir dos movimentos da comunidade, para compreender de que maneira o coletivo age para/sobre o desenvolvimento profissional docente.

Referências:

BRONCKART, J-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. IN: MACHADO, A.R. MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 203-229.

BRONCKART, J-P. O agir nos discursos: as concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução e organização Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.) Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínula Rodrigues Figueiredo - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVAO, V. L., LOUSADA, E. (Orgs) Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios. Campinas, SP : Pontes Editores, 2019.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Situated learning legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

WENGER, Etienne. Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

## COMUNICAÇÃO 3

### A apreensão de pistas de efeitos desenvolvimentais: a entrevista como vetor de tomada de consciência e de reconfiguração do agir docente

*PREUSSLER DE ALMEIDA, Alessandra  
SMED - Novo Hamburgo*

*CARNIN, Anderson  
UNISINOS*

Esta comunicação discutirá a ressignificação da experiência vivida mediada por entrevistas semiestruturadas, nas quais os entrevistadores motivam o entrevistado a refletir e verbalizar sobre sua experiência de formação continuada e de desenvolvimento de um projeto pedagógico em sala de aula, com vistas a promover uma tomada de consciência sobre os processos desenvolvimentais vividos pelo entrevistado quando de sua participação em um projeto de formação continuada de professores. Os três participantes deste estudo fazem parte de um projeto de pesquisa-intervenção que propõe e acompanha o processo de formação continuada de professores de língua materna em uma rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, com enfoque em propostas didáticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, em consonância com os documentos prescritivos atuais (Base Nacional Comum Curricular, por ex.) e pesquisas acadêmicas da área de Linguística Aplicada e ensino de língua materna. A geração de dados foi realizada durante o ano de 2019, por meio de duas entrevistas face a face, registradas em áudio e transcritas textualmente. Durante a entrevista, as questões perguntadas funcionam como gatilhos disparadores de expressão do pensamento do entrevistado que, ao verbalizar conteúdos ou procedimentos tratados no curso ou a realização do seu trabalho em sala de aula, promovem a reflexão a respeito do que foi vivido, ressignificando a experiência formativa e relacionando-a ao seu agir docente. Desta forma, é possível perceber que este percurso reflexivo conduz à tomada de consciência e, muitas vezes, torna perceptível a reconfiguração do agir do participante tanto como professor em formação quanto como docente em sala de aula. A análise das figuras de ação (BULEA, 2010) mostra os conteúdos temáticos mais relevantes para o professor, que ratifica ou reconfigura o seu agir, à medida que reflete sobre as experiências vividas.

Referência:

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

S2

**LE LANGAGE COMME ACTIVITÉ: RECHERCHES ET PRATIQUES  
DIDACTIQUES DANS UN MONDE MULTILINGUE**

**HISTORICIDADE E TRADIÇÃO DISCURSIVA NO ENSINO DOS GÊNEROS  
EM DIFERENTES LÍNGUAS (I)**

**Coordenadores:**

*DOLZ, Joaquim*

*Université de Genève, Suisse*

*ZAVAM, Aurea*

*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

*GOMES, Valéria*

*Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

(Eixo 1 e 3: Teorias e epistemologias/ Intervenção e práticas didáticas sociodiscursivas)

**Descrição geral do simpósio**

As perspectivas teóricas do paradigma do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) e das Tradições Discursivas (COSERIU, 1981; KOCH, 1997; KABATEK, 2003; ANDRADE, GOMES, 2018) compartilham a concepção de que os textos/discursos se constroem nas atividades de enunciação e resultam, portanto, de práticas, ancoradas na história, intersubjetivas, interacionais e sociocognitivas. Nesse sentido, o texto/discurso não é tomado como um produto acabado e estável, mas como uma unidade de sentido, contextualmente e historicamente situada, para a qual confluem diversos processos de construção ao longo do tempo.

O objetivo deste simpósio é estudar a compatibilidade teórica entre a perspectiva das Tradições Discursivas (TD) e a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e analisar a historicidade de gêneros orais, manuscritos, impressos e digitais com foco na transposição didática, no que se refere às possíveis reflexões e proposições pautadas nos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica. A análise contrastiva entre tradições discursivas, na dimensão do gênero, em diferentes línguas e as influências e interações entre as línguas será um fundamento para conhecer melhor os aspectos associados à historicidade dos gêneros e as suas potencialidades didáticas.

Um conjunto de pesquisadores de quatro países diferentes (Argentina, Brasil, Portugal e Suíça) integrantes do grupo de pesquisa Historicidade dos Textos e Ensino da Língua (HISTEL) vem organizando um acervo documental com gêneros orais, manuscritos, impressos e digitais de diferentes momentos históricos, considerando as tradições discursivas nas dimensões linguístico-discursivas, dos elementos composicionais multimodais e do gênero. Os estudos apresentados neste Simpósio permitem, por um lado, analisar diferentes gêneros sob essas duas perspectivas, e, por outro, propor modelos didáticos para o trabalho com gêneros em sala de aula, discutindo dimensões



convenientes para o ensino, com atenção particular para a historicidade dos elementos do repertório linguístico-discursivo. Permitem igualmente verificar as possibilidades de didatização da historicidade dos gêneros e da língua e de validação didática de novos dispositivos de ensino.

Além das duas perspectivas teóricas mencionadas, o Simpósio acolherá propostas que se situem ou façam uso de princípios teórico-metodológicos de áreas afins ou que explorem os textos nas perspectivas linguística ou discursiva. As reflexões gestadas visam, assim, contribuir não só para aspectos das dimensões linguísticas, textuais e discursivas, como também para a elaboração de possíveis modelizações didáticas que incluam a historicidade dos textos.

## COMUNICAÇÃO 1

### Problemas metodológicos para a análise de textos históricos: o caso "fusca"

#### **Autores:**

*MIRANDA, Florencia & BUSSOLA, Diego*  
*Universidad Nacional de Rosario (Argentina)*

#### **Debatedores:**

*ALMEIDA, Sherry; ATAIDE, Cléber & RANIERI, Thaís*  
*Universidade Rural do Pernambuco (Brasil)*

Nesta comunicação, utilizamos a expressão "textos históricos" para referir o caso de textos que, sendo objeto empírico de análise, foram produzidos e circularam originalmente em condições socio-temporais diferentes (e anteriores, como é óbvio) às da contemporaneidade do analista. Esta observação inicial é importante, já que a designação utilizada não implica assumir que os textos da atualidade não sejam também "históricos", mas neste caso adotamos tal denominação para marcar a relação de não-contemporaneidade entre o analista e os textos.

O objetivo principal deste trabalho é observar alguns problemas metodológicos que se colocam para a análise de textos históricos. Em concreto, abordaremos o problema do acesso às condições de produção e de circulação originais dos textos em análise (no sentido em que se entendem essas condições em Miranda 2010). Este aspecto implica refletir sobre as noções de suporte, arquivo e multiplicação/replicação de textos, entre outras. Esse problema central será desdobrado em três consequências que a questão das falências no acesso aos dados das condições socio-históricas iniciais coloca como problemas derivados. Em primeiro lugar, observaremos que, nos últimos 20 anos, a intensificação do uso da internet permitiu disponibilizar uma quantidade cada vez maior de textos; porém, esse crescimento na difusão de textos parece poder provocar uma maior perda de informação relativa aos contextos de produção e de circulação originais. Em segundo lugar, mostraremos como o fato de não acedermos a esses dados implica uma incapacidade de identificar parâmetros relevantes do contexto original de produção e/ou de circulação, o que implica, ainda, um perigo de interpretação anacrônica dos conteúdos

referidos explicitamente ou subentendidos no texto. Em terceiro lugar, e como consequência dos problemas anteriores, mostraremos a impossibilidade de estabelecer diálogos com outros textos e/ou discursos da época e da sociedade em que o texto foi inicialmente produzido.

A problematização será desenvolvida a partir de um exemplo concreto: o caso de uma campanha publicitária da Volkswagen no Brasil na década de 1960. Denominamos a esse exemplo “o caso «Fusca»” porque o estudo em causa tem por objetivo a caracterização de certas estratégias da campanha publicitária do carro VW 1300, que ficou conhecido no Brasil pelo apelido “Fusca”. Nesse estudo, que utilizamos como exemplificação do percurso metodológico, abordamos, em particular, o processo de designação do produto da publicidade e a construção textual e discursiva dos destinatários “homem” e “mulher” (ou “marido” e “esposa”). O exemplo permite mostrar com clareza alguns problemas metodológicos no processo de constituição do corpus e certas questões que se colocam para a análise de cada texto singular.

Para o presente trabalho assumimos a perspectiva teórica-epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart et al. 1985, Bronckart 1997, 2008, entre outros) em articulação com o olhar da metodologia dos estudos históricos (Tosh, 2011). A finalidade última da nossa intervenção é aportar elementos para a construção de um desenho metodológico adequado para a análise de textos históricos (e para a análise da historicidade de gêneros textuais) no quadro do projeto HISTEL.

Referências:

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J.-P. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texto!* vol. XIII, n°1, 2008. Disponible en <http://www.revue-texto.net/>.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours*. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

MIRANDA, F. *Textos e gêneros em diálogo*. Uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia & Fundação Gulbenkian, 2010.

TOSCH, J. *A busca da História*. Objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna. Petrópolis: Vozes, 2011.

## COMUNICAÇÃO 2

### A coerência interativa no texto do plano de governo dos três últimos prefeitos de fortaleza (1997-2017): a educação em foco

*LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga  
Universidade Federal do Ceará (Brasil)*

*GONDIM, Ana Angélica  
Universidade Estadual do Piauí (Brasil)*

O Plano de governo do prefeito de uma cidade representa muito para quem nela mora. É marcado pela esperança do povo e pelos projetos apresentados durante a campanha; representa a proposta do candidato eleito. Mas esses discursos também deixam marcas que nos permitem perceber implicação, autoria e posicionamentos. O recorte que fazemos contempla os planos de governo dos três últimos prefeitos da cidade de Fortaleza (Roberto Claudio, Luiziane Lins e Juraci Magalhães). O objetivo desta comunicação é, pois, apresentar uma reflexão sobre a prática discursiva Plano de governo do campo de atuação na vida pública. Para isso, propomos atividades de leitura com base nesses documentos. Inicialmente, localizamos os textos na história da política do Brasil, aproximando as três propostas e observando os pontos de análises em comum, no que diz respeito à educação. No segundo momento, apresentamos uma proposta de didatização desse gênero textual, com base nas orientações do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2019, DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Partimos de uma abordagem descendente, para a análise do gênero textual plano de governo. Ressaltamos o contexto de produção dos três planos, os mundos representados e a coerência interativa (BRONCKART, 2019; 2006; 1999) marcada pelas vozes, mobilizadas dos autores, e também por seus posicionamentos feitos, atentando-nos para os traços de agentividade marcadas em seu discurso para entender como cada autor se representa em sua proposta, como representa o povo, a cidade. Localizamos este trabalho no contexto da sala de aula de língua portuguesa, para dialogar com conhecimentos históricos, linguísticos e geográficos. A aula de leitura está ancorada em estudos desenvolvidos por Leurquin (2015) com relação à aula interacionista de leitura.

Referências:

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009[1999].

BRONCKART, J-P. *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Mardaga, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situações de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. *Eutomia*, Revista de Literatura e Linguística, p. 167-187, dez. 2014.

### COMUNICAÇÃO 3

#### ***Voto de ministro do supremo tribunal federal como gênero da tradição jurídica: didatização da história do gênero para a formação dos juristas***

*PINTO, Rosalice*  
*Universidade Nova de Lisboa (Portugal)*

*DOLZ, Joaquim*  
*Université de Genève (Suisse)*

*TEIXEIRA, Carla*  
*Universidade Nova de Lisboa (Portugal)*

Desde 1808, o Brasil dispõe de uma instituição jurídica, herança portuguesa da Casa de Suplicação, encarregada em última instância, de tratar os recursos intentados pelos tribunais de segunda instância. A partir de 1822, com a independência do Brasil, essa instituição passa a se denominar Supremo Tribunal que em 1889, com o advento da Proclamação da República se converte em Supremo Tribunal Federal. Um dos gêneros característicos é o voto do ministro do Supremo Tribunal Federal, gênero oral formal, que hoje tem um acesso público e uma mediatização sistemática pela TV Justiça.

A partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e das propostas de análise na perspectiva da tradição discursiva (COSERIU, 1973, 1981; KABATEK, 2003), este trabalho visa a propor uma análise histórica da evolução do gênero *Voto de Ministro do Supremo Tribunal Federal* com um trabalho específico sobre as diferentes tradições jurídicas que permitem compreender a origem, as continuidades e as transformações deste gênero na esfera jurídica brasileira. As regularidades observadas no *corpus* analisado permitirão caracterizar o gênero, estabelecer um modelo didático do mesmo e estudar as possibilidades da sua didatização para a formação de futuros juristas no Brasil.

As quatro questões que nortearão o trabalho são as seguintes: 1) Qual é a história deste gênero particular e que especificidades têm em relação à evolução jurídica do país? 2) Quais são os gêneros orais e escritos que influenciam a sua constituição? 3) Quais são as regularidades que justificam a sua inserção num modelo didático do gênero? 4) Que orientações são necessárias para uma formação profissional retórica oral e escrita do gênero?

A constituição de um *corpus* de documentos jurídicos orais divulgados pela TV Justiça (canal de televisão do Judiciário Brasileiro criado em 2002, responsável pela transmissão ao vivo dos julgamentos do Plenário da Suprema Corte Brasileira), de peças processuais e

de documentos recolhidos durante o período de existência desse Tribunal (fundado em 2012) fornecerá subsídios para a criação de uma metodologia de análise necessária para uma primeira exploração. Esta primeira exploração nos trará elementos relevantes para que possamos estudar não apenas as especificidades deste gênero em contexto brasileiro, mas também comparando-as com as tradições jurídicas de outros países.

A exploração do corpus de documentos jurídicos mencionado permitirá a criação de uma metodologia de análise inspirada nos princípios do interacionismo sociodiscursivo, incluindo os aportes sobre as dimensões orais multimodais (DOLZ, SCHNEUWLY, 1998/2016). Do ponto de vista histórico, trataremos de identificar os fatores atuantes na evolução deste gênero e de repertoriar as especificidades “insólitas” da tradição jurídica brasileira (ROBERTO, 2017; MACIEL, 2017), dialogando com outras tradições jurídicas (direito romano, ordenações portuguesas e cultura do antigo regime, influências do Código Civil napoleônico ou da Constituição Francesa de 1791), ou das tradições latino-americanas e anglo-saxônicas, no momento em que as tradições portuguesa e brasileira “se divorciam”. Do ponto de vista didático, trataremos de modelizar as regularidades do gênero, tomando em consideração a jurisprudência e a retórica particular mobilizada no Voto oral do Ministro do Supremo Tribunal Federal, assim como os elementos da historicidade mencionados que podem vir a fundamentar a formação do jurista.

Referências:

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem*. Textos e discursos. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia, historia*. El problema del cambio lingüístico. 2ª edição. Madrid: Gredos, 1973.

COSERIU, E. *Fundamentos y tareas de la Lingüística Integral*. In: Plenario Inaugural del II Segundo Congreso Nacional de Lingüística. Facultad de Filosofía, Humanidades e Artes, da Universidad Nacional de San Juan, Argentina. 16-19 de setembro de 1981.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels de l’oral*. Aris: ESF éditeur, 1998/2016.

KABATEK, J. *Tradiciones Discursivas y Cambio Lingüístico*. Fundación Duques de Soria. Seminário de História da Língua Espanhola “El cambio lingüístico na historia española. Nuevas perspectivas”. Soria, del 7 a 11 de julio de 2003.

MACIEL, J. F. R. *História do Direito*. A Lei da Boa Razão e a formação do direito brasileiro. Disponível em: <http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-lei-da-boa-razao-e-a-formacao-do-direito-brasileiro/1668>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ROBERTO, G. B. S. *Blog História do Direito Civil*. Manuel Antonio Coelho da Rocha. Disponível em: <http://historiadodireitocivil.blogspot.com.br/2010/09/manuel-antonio-coelho-da-rocha-manuel.html>. Acesso em: 27 jan. 2017.

### S3

## FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE TRABALHOS REMOTOS

*DENARDI, Didiê Ana Ceni  
PPGL UTFPR/Pato Branco/Paraná, Brasil*

*RODRIGUES TOGNATO, Maria Izabel  
UNESPAR*

*STUTZ, Lidia  
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*

(Eixo 4: Atividade linguística na formação dos professores)

### Descrição geral do simpósio

Este simpósio reúne três estudos do interior do Estado do Paraná e busca refletir sobre como a formação inicial e continuada bem como o trabalho docente em língua inglesa como língua adicional tem se materializado dadas as novas demandas contextuais de ensino remoto devido à necessidade de isolamento social em período de pandemia. A era digital que diminui as fronteiras e possibilita acessar o mundo tornou-se premente e demanda do professor flexibilização, aprendizagem rápida para que possa ressignificar as atividades linguísticas e tornar o trabalho remoto emergencial uma meta a ser alcançada. Sob os aportes do construto teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) concebemos que a apropriação de novos saberes ocorre por meio da linguagem e da interação e sendo necessário acompanhar e desvelar essas transformações para intervir e prover reais formas de desenvolvimento docente. No que concerne ao campo dos estudos de Letramentos Acadêmicos, buscamos subsídios nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996; FISCHER, 2007) no sentido de discutirmos suas possíveis contribuições e desafios no âmbito da Educação Superior pela disseminação de seus trabalhos acadêmicos e científicos tanto em nível nacional quanto internacional. A primeira proposta deste simpósio visa a apresentar uma investigação sobre como as aulas de inglês foram ministradas, e como os professores responderam a essa questão no primeiro trimestre letivo de 2020. A segunda proposta tem como objetivo promover uma discussão, a partir de trabalhos realizados com foco no gênero de texto *Abstract* e na Apresentação Oral para eventos acadêmicos e científicos. A terceira proposta objetiva a analisar relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos alunos-professores com o intuito de refletir sobre as possibilidades, limitações e saberes docentes subjacentes ao estágio remoto. Os dados para os estudos contemplam questionários, produções escritas de professores em formação, envolvendo os gêneros *Abstract* e Apresentação Oral, e relatórios de estágio, tendo como participantes das

pesquisas professores e futuros professores e mestrados. Os critérios de análise do ISD permitem investigar como a linguagem se configura nas diversas atividades de linguagem, o que possibilita compreender capacidades, obstáculos e os caminhos da formação. Os resultados apontam para a mobilização de elementos constitutivos e das Capacidades de Linguagem acerca dos gêneros de texto, assim como para possíveis contribuições em relação à articulação com a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos e à internacionalização na pós-graduação, com vistas à participação em eventos acadêmicos e científicos e/ou publicações em periódicos nacionais e internacionais. Quanto aos relatórios, a linguagem evidencia os saberes e capacidades docentes de ordens diversas, as interações com a formadora bem como o processo de reescrita como cruciais para a reflexividade teórico-prática.

Referências:

- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London and NY: Routledge, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996.
- HOFSTETTER Rita; SCHNEUWLY, Bernard. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, p. 7-40, 2009.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

## COMUNICAÇÃO 1

### Percepções de professores sobre uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia da Covid-19

DENARDI, Didiê Ana Ceni  
UTFPR

A utilização de diferentes meios de comunicação, dentre eles as mídias digitais, para o ensino-aprendizagem de língua inglesa encontram-se preconizadas no documento Parâmetros Nacionais de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 1998) e nos documentos que o seguiram, nomeadamente Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (PARANÁ, 2008) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para citar alguns. No entanto, uma pesquisa recente (MARCOS, 2020) aponta que



os professores de inglês de escolas públicas do sudoeste do Paraná ainda veem o tempo de preparo e de uso de mídias digitais nas aulas de inglês como fator restritivo e que muitos se veem despreparados para fazer uso desta tecnologia. Nesse sentido e tendo em vista a situação de pandemia causada pela COVID-19, em que as escolas passam a atuar remotamente, ou seja valendo-se de mídias digitais, a presente comunicação tem por objetivo apresentar uma investigação, de cunho qualitativo-interpretativista na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) sobre como as aulas de inglês foram ministradas, e como os professores de inglês de escolas públicas e particulares de educação básica e escolas de idiomas do sudoeste do Paraná responderam a essa questão no primeiro trimestre letivo de 2020. Para a realização da investigação, construímos um questionário com onze questões discursivas com relação ao ensino de inglês em suas diferentes etapas (planejamento, prática pedagógica e avaliação), aos papéis do professor e do aluno, aos pontos positivos e negativos no ensino remoto, e o legado que esta modalidade de ensino poderá ser deixado a, principalmente, professores e alunos. O questionário foi disponibilizado via formulário *google* para professores de inglês no mês de junho de 2020 e ficou aberto por cerca de quarenta e cinco dias. Nesse período de tempo vinte e quatro professores de inglês responderam às questões. A análise das respostas do questionário encontram-se em fase de sistematização a partir da análise de conteúdo temático, vozes e modalizações com base no Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: Mídias digitais. Aulas de inglês. Ensino remoto.

Referências:

AMOROGINSKI-MARCOS, Raquel. *Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa*. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: 2008.



## COMUNICAÇÃO 2

### Letramentos acadêmicos e *emi* (*english as a medium of instruction*) na pós-graduação pela internacionalização: uma articulação e necessária

RODRIGUES TOGNATO, Maria Izabel  
UNESPAR

Em função da necessidade emergente de se articular ensino de *EMI* (*English as a Medium of Instruction*), a perspectiva de letramentos acadêmicos e a internacionalização em contextos de pós-graduação e de pandemia por ensino remoto, este trabalho tem por objetivo promover uma discussão, a partir de trabalhos realizados com foco no gênero de texto *Abstract* e no gênero multimodal Apresentação Oral para eventos acadêmicos e científicos. Para tanto, nosso trabalho fundamenta-se nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), nas Capacidades de Linguagem (CL) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO et. al., 2010; CRISTOVÃO, 2013), escrita enquanto processo, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e nos Letramentos Acadêmicos (STREET, 1984; LEA; STREET, 2014), nas Capacidades Digitais (CACILHO, 2016), Capacidades Semióticas (DOLZ, 2015; LENHARO, 2016), no gênero *Abstract* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 1998) e no gênero multimodal Comunicação Oral (ZANI; BUENO; DOLZ, 2020). No que concerne aos procedimentos metodológicos, quanto à coleta de dados, analisamos questionários via *Google Forms*, produções escritas de estudantes mestrandas, envolvendo os gêneros *Abstract* e Apresentação Oral, sendo uma primeira produção, revisão e reescrita ou refacção com possíveis reajustes, e uma produção final de ambos os gêneros produzidos. Os participantes deste estudo são mestrandas de uma universidade, campus do interior do Estado do Paraná, que participam de uma disciplina de *EMI*, oferecida pelo contexto de pós-graduação. No que tange às análises, utilizamos os elementos constitutivos dos gêneros em foco, as CL e seus critérios quanto às produções dos estudantes, bem como a identificação de SOT (Segmento de Orientação Temática) e STT (Segmento de Tratamento Temático) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) quanto aos dados obtidos pelo questionário. Os resultados apontam para a mobilização destes elementos constitutivos e das CL, digitais, semióticas e multimodais, em relação aos gêneros estudados, além de possíveis contribuições com vistas aos Letramentos Acadêmicos e à internacionalização, propiciando uma participação mais efetiva em eventos acadêmicos e científicos e/ou publicações em periódicos nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. *EMI* (English as a Medium of Instruction). Pós-Graduação. Internacionalização. Ensino com base em Gêneros.

Referências:

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2009.

\_\_\_\_\_. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

BULEA, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M.A. P. T.; CRISTOVÃO, V.L. (Org.). Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra *et al.* (Org.). Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R.. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. Ilha do Desterro, v.69, nº3, p.209-221, Florianópolis, set/dez 2016.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Mercado das Letras: Campinas-Brasil, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. Etudes de Linguistique appliquée, Paris, n. 92, 1993, p. 23-37.

LEA, M. R.; STREET, B. V.. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v.16, n.2, p.477-493, jul./dez.2014.

LENHARO, R. S. Participação social por meio da música e da aprendizagem de Língua Inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

MENEGASSI, R.. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. *A produção textual e o ensino*. Maringá: EDUEM, 2010. (Formação de Professores em Letras – EAD; nº 6).

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. Educação em Revista, v.27, n.01, 93-112, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, G.R. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. Intercâmbio. 7:117-25. 1998.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n.2, p.541-457, 2010.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, p. 569, 2011.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. *Letras, Santa Maria, Especial* 2020, n.01, p.349-368.

### COMUNICAÇÃO 3

#### Os saberes docentes da formação inicial em relatórios de estágio remoto emergencial

*STUTZ, Lidia*

*Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*

Este estudo situa-se na formação docente inicial em língua inglesa como língua adicional em trabalhos desenvolvidos no período de ensino remoto emergencial durante o ano letivo de 2020. Diante dessa conjuntura de trabalhos digitais, tanto no meio universitário quanto no meio escolar, o estágio que ocupa a posição de alternância e contempla ações nesses dois campos, também teve que ser flexibilizado e modificado na tentativa de acompanhar, compreender e agir em meio a esse novo desafio de trabalho. Nesta apresentação analiso alguns aspectos de formação por meio do instrumento o relatório de estágio supervisionado produzido pelos alunos-professores com o intuito de refletir sobre as possibilidades, limitações e saberes docentes (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e capacidades docentes (STUTZ, 2012) subjacentes ao estágio remoto. Os relatórios, como um gênero de texto, nos possibilitam incorporar as ações e reflexões desenvolvidas durante o período de estágio supervisionado. O caráter documental deste estudo investiga três relatórios de alunos-professores que estão no último ano da graduação e utiliza os critérios de análise descendente do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009) para compreender e interpretar os dados. O plano global dos relatórios segue as sistematizações previamente acordadas na disciplina, os quais são: introdução e objetivos, fundamentação teórica, relatos sobre o contexto e sobre as aulas, atividades desenvolvidas, considerações finais e anexos. Os tipos de discurso recorrentes são o relato interativo, discurso interativo e o discurso teórico. As vozes evidenciam as leituras e estudos desenvolvidos dadas as referências teóricas e as prescrições, bem como as interações no meio digital com as professoras supervisora e regente que ministram as aulas no contexto remoto, os alunos do Ensino Médio e colegas de turma do estágio. Os saberes docentes mostram as modificações dos trabalhos neste formato em que, se por um lado, há uma necessidade premente de já atuar no contexto digital e de mobilizar

capacidades digitais, por outro lado, não facilita compreensão do contexto escolar in loco e as interações em sala de aula e com o corpo docente nas escolas e na universidade ficam restritas aos encontros viabilizados pela ferramenta do *Google Meet*. Destacamos ainda os saberes sobre as aulas veiculadas por canal televisivo (Aula Paraná), que tornam o ensino uniforme para todo o Estado do Paraná/Brasil, mas que não abrem espaço para que os professores possam selecionar conteúdos mais próximos da realidade e potencializar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos de forma mais ampla e significativa. Os saberes sobre recursos didáticos novamente se mostram antagônicos, haja vista termos uma miríade de ferramentas na *internet* que podem ser disponibilizados aos alunos, mas temos também alunos sem acesso e que, para estes, os professores e alunos-professores constroem atividades tendo que atentar para as limitações dos recursos escolares. Os saberes sobre o perfil docente demandam uma escrita acadêmica com um olhar analítico e crítico, que se fazem possíveis a partir das interações entre professor formador e alunos-professores na trajetória do processo de reescrita. Consideramos com isso, que os relatórios evidenciam saberes e capacidades docentes de ordens diversas e que as interações com a professora formadora bem como o processo de reescrita, são o caminho para a reflexividade teórico-prática.

Palavras-chave: Alunos professores de língua inglesa; Estágio Remoto; Relatório de Estágio.

#### Referências

BRONCKART, Jean-Paul. Pourquoi et comment devenir didacticien. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2016.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel [et al] (org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009, p. 31-77

HOFSTETTER Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Org.). Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, p. 7-40, 2009.

STUTZ, Lidia. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

## S4

# FERRAMENTAS DIDÁTICAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO DE LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO E DE LÍNGUAS ADICIONAIS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE

Coordenação:

*REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana*  
*Universidade Estadual de Londrina*

*SALES CORDEIRO, Gláís*  
*Université de Genève*

(Axe 3 :intervention et pratiques didactiques socio-discursives)

### Descrição geral do simpósio

O ensino de línguas, de escolarização e estrangeira, para crianças pequenas demanda conhecimentos escolares essenciais e próprios à formação de usuários competentes da língua sendo ensinada-aprendida. A entrada na escola transforma as relações da criança com os objetos do mundo, reestruturando profundamente seu funcionamento psíquico (Vygotskij, 1930/1985), sobretudo com relação à linguagem e a seus usos: a criança assume, pela primeira vez, um novo papel social, o de aluno, que o levará, graças ao professor e aos meios didáticos que este utiliza, a se apropriar da linguagem e da(s) língua(s) de maneira consciente. Tal processo impacta, por sua vez, na formação de professores para atuar junto a jovens aprendizes.

Dans ce symposium, nous présenterons des recherches issues d'interventions réalisées dans deux pays : la Suisse francophone et le Brésil. Les travaux ici présentés se réfèrent aux principes théorico-méthodologiques plus larges de l'Interactionisme socio-discursif (ISD), en particulier, un enseignement organisé à partir d'unités de production verbale communicatives qui sont les textes (Bronckart, 1997), de genres textuels et de regroupement de genres (Schneuwly & Dolz, 2004/2013), ces derniers permettant de mettre en évidence les capacités langagières dominantes à être mobilisées dans la production et la compréhension de textes appartenant à un même regroupement.

Serão apresentados, respectivamente, resultados de pesquisa com respeito ao ensino do francês, como língua de escolarização, alemão e inglês, como língua adicional. Com base em uma visão vygotskiana, serão discutidos os usos de dispositivos didáticos como ferramentas de organização das atividades realizadas em sala de aula com alunos no início da escolaridade. Em especial, sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013), que objetivam, justamente, desenvolver as capacidades de linguagem desses alunos, tornando-os conscientes destas, na língua de escolarização ou em línguas adicionais.

Au-delà d'une perspective d'enseignement systématique des langues, les travaux réunis dans ce symposium partagent un intérêt particulier pour la formation des enseignants et le développement des capacités langagières des élèves, des futurs citoyens capables de reconnaître et d'accomplir des manifestations textuelles, langagières et culturelles qu'un tel enseignement peut promouvoir.

Referências:

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita –elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROXANE, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed., 2013, p. 35-60.

Vygotskij, L. S. *La méthode instrumentale*. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd’hui* (pp. 39-65). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1930/1985.

## COMUNICAÇÃO 1

### **Ensinar a compreender livros de literatura infanto-juvenil no início da escolaridade: que ferramentas conceituais e didáticas para o professor?**

*SALES CORDEIRO, Gláís*  
*Université de Genève*

Nos últimos 15 anos, na Suíça francófona, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita tem sido progressivamente realizado através de livros didáticos que propõem sequências de atividades organizadas a partir de livros de literatura infanto-juvenil. Caracterizados por sua complexidade semiótica, tais suportes contêm textos compostos de múltiplas linguagens (Rojo, 2012), constituídos por/em sua própria singularidade textual, icônica e/ou temática (Aeby & Cordeiro, no prelo). Requerem, portanto, capacidades de compreensão das mais diversas, sobretudo por parte de jovens alunos, o que representa um grande desafio para o professor. Tais preocupações levaram os membros do *Réseau Maison des Petits* (RMDP) a desenvolver um projeto em torno do ensino da compreensão em leitura a partir dos livros infanto-juvenis que acompanham os livros didáticos aconselhados pela Direção do Ensino Público do cantão de Genebra. Participaram do projeto oito professoras que ensinam no ciclo 1 do Ensino Fundamental (alunos de 4 a 8 anos) em escolas da rede pública, os diretores dos estabelecimentos escolares implicados e duas pesquisadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que atuam no campo da Didática do Francês L1.

Baseando-se, por um lado, nos trabalhos do GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado) realizados no escopo do ISD, mais precisamente, nas noções de transposição didática (Chevallard, 1985, Schneuwly, 1995), de forma escolar (Thévenaz-Christen, 2005) e de objeto de ensino, tal qual transposto para ser ensinado e aprendido (Schneuwly & Dolz, 2009) e, por outro, em pesquisas sobre a compreensão em leitura (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), as professoras e pesquisadoras do RMDP desenvolveram um projeto de quatro anos numa pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo) (Aeby Daghe & Cordeiro, 2019). Tal projeto se organizou em fases espiralares e iterativas de concepção, de realização e de reajustes de um referencial nocional e de um dispositivo didático para o ensino da compreensão em leitura, construído progressivamente pelo coletivo de pesquisa. Trata-se do “Sistema Narrativa-

Personagens” (SNP), uma ferramenta conceitual que evidencia a rede de relações dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações, as ações e os sentimentos dos personagens (Cordeiro, 2015), e de uma ferramenta didática, o “Circuito Mínimo de Atividades” (CMA) (Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro, & Liaudet, 2019), que permite, ao professor e aos alunos conjuntamente, (re)construir a dinâmica do SNP de cada livro para que estes últimos possam melhor compreendê-lo.

Com base na análise de vídeos de atividades realizadas em sala de aula e dos protocolos das 32 sessões de trabalho do RMdP, apresentaremos, nessa comunicação, as diferentes reelaborações e os diversos reajustes pelos quais passaram as ferramentas, conceitual e didática, desenvolvidas ao longo do projeto visando suplantando as dificuldades inicialmente identificadas. Também serão discutidos os efeitos do CMA observados nas capacidades de compreensão dos alunos.

Referências:

Aeby Daghé, S., Blanc, A-C., S. Cordeiro, G. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d’activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La lettre de l’AIRDF no. 66*.

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (sous presse). Conconstituer le système récit-personnages : un genre d’activité scolaire oral au service de la compréhension d’albums de littérature de jeunesse. *Recherches no. 73*.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Cordeiro, G. S. (2015). Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. *Eutomia, v. 01 no. 15, 447-467*.

Cordeiro, G. S. & Aeby Daghé, S. (à paraître). Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d’ingénierie didactique en collaboration. *Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019.

Schneuwly, B. (1995). De l’utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.), *Didactique du français : état d’une discipline* (pp. 47-62). Paris :

Nathan. Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos. In Rojo R.; Moura, E. (Org.). *Multiletramentos na escola* (pp. 11-31). São Paulo: Parábola.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR. Reuter, Y. (2000). *L’analyse du récit*. Paris : Armand Colin.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l’école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Étude d’activités langagières orales à l’école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l’éducation. Université de Genève.



## COMUNICAÇÃO 2

### Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil

*SCHNEIDER QUEROZ, Josiete Cristina  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

A presente pesquisa visa intervir na ordem do ensino e aprendizagem de língua alemã (LA) em um contexto composto por discentes de faixa etária entre três e quatro anos de idade, os quais estão inseridos na rede particular de ensino no estado do Paraná. Partimos do pressuposto de que quanto mais cedo a criança entrar em contato com uma língua estrangeira (LE), melhor, mais rápido e de uma forma mais efetiva o processo de aprendizagem ocorrerá (PORSCH; WILDEN, 2015). Ancoramo-nos nos pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART, 1999/2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013), cuja premissa é a aprendizagem de uma língua como um conhecimento construído e que se transforma a partir das interações sociais. Acreditamos que o ensino de uma LE deva ser realizado através de gêneros textuais, formas sociais relativamente estáveis de textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998). Para tanto, é necessário que as dimensões ensináveis do gênero sejam organizadas em um modelo didático (SCHNEUWLY; PIETRO, 2006) que, por sua vez, serve de guia na elaboração de uma sequência didática (SD), ou seja, um conjunto organizado de atividades para o ensino do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013).

Desse modo, o nosso objetivo central é compreender qual é a contribuição de uma SD de contos de animais para a compreensão e produção oral em LA na educação infantil (EI). Do ponto de vista das capacidades discursivas (CD), tais contos são caracterizados por um relato curto (SIMONSEN, 1987), com poucos personagens, compostos, predominantemente, pela sequência narrativa (LABOV; WALETZKY, 1967) e giram em torno de uma intriga (ALCOFORADO, 1985). Quanto às capacidades linguístico-discursivas (CLD), apresentam uma fórmula inicial (ZILBERMAN, 1982), um narrador onisciente, marcadores temporais, sintagmas preposicionais (PAULA, 2014), conjunções adversativas e aditivas além de modalizações apreciativas. Também faz parte de sua constituição, a presença da repetição de palavras ou frases de efeito, do uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes. No que se refere às capacidades de ação (CA), os contos têm emissores da esfera literária e o objetivo é transmitir histórias que se originaram no imaginário popular. Os leitores geralmente são os pais, professores e, em especial, as crianças.

A geração dos dados da pesquisa foi realizada em três fases: i) observação participativa das aulas de uma professora com registro das situações em diários e duas fichas de observação; ii) avaliação inicial para diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos; iii) gravação em vídeo e transcrição das práticas realizadas com a SD proposta e construída pela pesquisadora. A maioria das operações de linguagem mobilizadas pelos alunos na produção inicial refere-se às CD e CA, tais como as capacidades de realizar inferências sobre qual assunto e a mobilização dos conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção do texto. Já no que tange às CD, percebemos que os discentes demonstraram facilidades em reconhecer a organização do texto e em adotar aspectos humanos para animais. Embora tenha ocorrido uma melhora singular no que se refere a todas as



operações de linguagem mobilizadas na produção final, ainda encontramos algumas dificuldades com as CLD, especialmente no que se refere ao domínio do vocabulário, predomínio do passado e compreensão dos sintagmas preposicionais. Chegamos à conclusão de que, de fato, a SD elaborada a partir de dois contos de animais, contribui para a compreensão e produção oral em LA na EI.

Referências:

ALCOFORADO, D. F. X. O conto popular. Revista Lusitana (Nova Série). Lisboa, 1985, v. I, n. 6. p. 67-79

BRONCKART, JP; Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 2012.

LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience, 1967. In: Journal of Narrative and Life History, v. 7, nº 1-4, p. 3-38, 1997.

PAULA, B. de. Livro de Contos de Animais (2º ano). Disponível em: <<http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/livro-de-contos-de-animais-2o-ano>> Acesso em: 22 de maio 2005.

PORSCH, R.; WILDEN, E. Je früher desto besser? Empirische Befunde zum frühen Fremdsprachenlernen mit besonderem Blick auf mehrsprachige Kinder. 2. Bundeskongress Englisch & Mehrsprachigkeit, Goethe-Universität Frankfurt/Main, 21 a 22/03/2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita –elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.

SIMONSEN, M. O conto popular. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org). Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

### COMUNICAÇÃO 3

#### La enseñanza de inglés en brasil como lengua adicional en la niñez

*REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana  
Universidade Estadual de Londrina*

En Brasil, el aumento de la oferta de la lengua inglesa como lengua adicional en la niñez nos plantea una cuestión importante: ¿cómo organizar una enseñanza de la lengua de modo sistematizado, permitiendo que el niño tome conciencia de las formas de su uso dentro de las unidades comunicativas? El uso sistematizado de libros para niños y jóvenes / storytelling (TONELLI, 2005) en dicho contexto ha demostrado la relevancia e importancia de la enseñanza basada en géneros textuales, incorporando la propuesta de Perregaux et al. (2003) a respecto de educación y apertura a las lenguas en la escuela. Investigaciones recientes (OLIVEIRA, 2018; REIS, 2018), desarrolladas por el grupo FELICE (CAPES / CNPq) de la Universidad Estatal de Londrina, se han valiendo de las presuposiciones teóricas y metodológicas del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), con especial énfasis en el uso de secuencias didácticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) para organizar la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje del inglés para niños que

hablan portugués. Las secuencias elaboradas demuestran que, dada la especificidad del contexto, es necesario realizar algunas adecuaciones, sin descaracterizar los estudios del ISD. Esta comunicación tiene como reto presentar algunas actividades insertadas en las secuencias creadas para tales fines con un mayor acercamiento a las adaptaciones necesarias y en las propuestas de producciones simplificadas, es decir, actividades que permitan a los estudiantes de la Educación Infantil y Primaria I (entre 7 y 11 años) reelaborar a sus textos, promoviendo el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva textual comprendida como marcas de organización propias de un género en particular. Además, las actividades realizadas también consideran que los niños presentan algunas capacidades de lenguaje - aquellas demandadas para las acciones de lenguaje - (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993), especialmente las lingüístico-discursivas, que se refieren al dominio de operaciones relacionadas a las unidades lingüísticas léxico-semánticas, muy poco desarrolladas por estar los niños, todavía, aprendiendo una lengua extranjera. El hecho de habernos considerado actividades que promuevan una mayor conciencia lingüística operando en comparación a los modos de funcionamiento de las lenguas inglesa y portuguesa también traen resultados alentadores para las adaptaciones realizadas (TONELLI & CORDEIRO, 2015).

Referências:

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola, p. 95 – 128, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

OLIVEIRA, T. R. R. 2018. *Inclusão de aluno deficiente visual: proposta de sequência didática de língua espanhola para o Ensino Fundamental I*. 2018. 177 f. Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PERREGAUX, C.; GOUMOËNS; C.; JEANNOT, D.; DE PIETRO, J-F. *Education et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE)*, Neuchâtel, v. 1, 2003.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. *Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileiros de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés*. In: GARCIA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. BILBAO: Universidad del País Vasco, 2015, p. 219 – 243.

## EUSKARAZKO KOMUNIKAZIO-GAITASUN AKADEMIKO- PROFESIONALAK LANTZEN: TESTUINGURATUTAKO TESTU- EKOIZPENAREN ETA GOGOETA METALINGUISTIKOAREN ARTEAN

Koordinatzailea:

ZABALA, Igone

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

(3. ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)

### Aurkezpen orokorra

Diziplina bateko adituen komunitateko (akademiako) kide izatera heltzeko, ezinbestekoa izaten da prestakuntza berezia jasotzea eta, hain zuzen ere, unibertsitatean eta ikerketa-zentroetan jasotzen da prestakuntza espezializatu hori. Adituen komunitateak komunitate epistemiko-diskurtsiboak dira (Swales, 1990). Hartara, goi mailako hezkuntza-ziklo bakoitzaren bukaeran ikasleei ikerketa-lan akademiko bat egitea eskatzen zaie (GrALa, MALa, Doktoretza-tesia), bukaeran txosten idatzi batean eta horren ahozko defentsan islatu behar dutena. Lan horien xede nagusia alorreko adituen komunitateko kide izateko gaitasunak garatu ote dituzten ebaluatzea da eta, beraz, adituek ekoizten dituzten testuen antzeko ezaugarriak izaten dituzte aipatutako lan akademikoek.

Unibertsitateko ikasketei ekiten dieten ikasleek askotariko oztopo eta zailtasunei egin behar diete aurre. Zailtasun horietako batzuk estuki lotuta daude hizkuntza modu berrietan erabiltzen ikasteko prozesuarekin (Biber, 2006): ezer baino lehenago, diskurtso akademiko konplexua ulertzearekin eta, aurrerago, diskurtso akademikoa egokiro ekoiztearekin. Diskurtso akademikoa ahozko eta idatzizko testu-genero anitzetan, baita testu-genero digitaletan ere gauzatzen da: eskoletan irakasleek ematen dituzten azalpen magistralak, apunteak, praktiketarako protokoloak, esku-liburuak, artikulu zientifikoak, azterketetako galderak eta erantzunak, ebaluaziorako jarraibideak, bideo tutorialak eta abar luzea. Testu-genero horietan hizkuntza-baliabide jakin batzuk erabiltzen dira, alegia, erregistro jakin batzuk. Nolanahi ere, ikasleek graduko ikasketen amaieran ekoitzi behar duten GrAL txostena eta ahozko defentsa testu-generoen erregistroa ez da irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan erabili ohi direnak bezalakoa. Hortaz, erronka handia izan ohi da ikasleentzat ebaluatuko zaizkien testu horiek garatzea. Neurri handian, bibliografiaren berrikuspena egiteko erabiliko dituzten artikulu zientifikoak irakurriz garatu beharko dituzte ikasleek lan akademikoetako erregistroak, baina kontuan hartu behar da erreferentziazko artikulu zientifikoetan erabilitako hizkuntza maiz ez datorrela bat lan akademikoetan erabili beharko dutenarekin. Izan ere, nazioarteko komunikaziorako *lingua franca* modura erabiltzen da ingelesa, eta ikerketa gehienek emaitzak nazioarteko komunitate zientifikoari jakinarazteko ia nahitaezkoa da egun ingelesez argitaratzea. Lan akademikoak, aldiz, lekuan lekuko hizkuntzetan idazten dira maiz, gure artean, gaztelaniaz edo euskaraz gehienbat. Komunikazio zientifikoaren globalizazioak espezialitate-alor desberdinetako praktika diskurtsiboetan duen eragina ikertu duten hizkuntzalari batzuek diziplina-alor desberdinetako eta hizkuntza desberdinetako

artikulu zientifikoak aztertu dituzte, eta haien lanen emaitza izan da ikerketa-artikuluen egileen idazteko moduek beste hizkuntza batzuk erabiltzen dituzten diziplina bereko kideenen antza handiagoa dutela beste diziplina batzuetan lan egiten duten beren hizkuntza-komunitate bereko kideena baino (Fløttum et al., 2006).

Normalizazio bidean dagoen euskara bezalako hizkuntza gutxitu batean, are handiagoak dira ikasleek lan akademikoak ekoizteko dituzten zailtasunak, beren jakintza-alorreko nazioarteko komunitateko adituek partekatzen dituzten idazteko moduak ez ezik, aditu euskaldunek egiten dituzten egokitzeak ere ikasi behar baitituzte. Gainera, euskararen egoera soziolinguistikoak nabarmenki zailtzen du euskara akademikoaren ezaugarriez egokiro jabetzea: euskara estandarrak ibilbide laburra egin du oraindik eta erregistro akademikoak garapen prozesuan daude (Zabala et al., 2011). Txanponaren beste aldea da lan akademikoak euskaraz idazten dituzten ikasleek euskararen normalizazio prozesuari egiten dioten ekarpen handia, hizkuntza gutxituen biziberritzerako funtsezkoa baita hizkuntza ahal den eta komunikazio-egoera gehienetan erabiltzea, eta komunikazio-egoera espezializatuertarako baliabideak ere (terminologia, fraseologia eta diskurtso-formulak) garatzea: eremu espezializatuaren konkista eta lantzea (Laurén et al., 2002).

UPV/EHU egun graduiko ikasketen ECTS-en % 94 inguruan eskaintzen dira euskaraz, eta ikasleen % 51ek irakasgai batzuk behintzat ikasten dituzte euskaraz. Hala ere, euskara, eta areago euskararen erregistro akademikoak oraindik ere garapen eta normalizazio prozesuan daudelarik, eta garapen prozesu horretan laguntzeko, hain zuzen ere, gradu guztietan eskaintzen dira euskarazko komunikazio akademiko-profesionalak lantzeko bi hautazko irakasgai: *Euskararen Arauak eta Erabilerak* (EAE), eta *Komunikazioa Euskaraz* (KE). Irakasgai horiek Eusko Jaurlaritzak 1979. urtean abian jarri zuen Euskara Zientifikoaren Planak ezarri zituen *Euskara Zientifikoa I* eta *II* irakasgaien oinordekoak dira, eta lau hamarkadako ibilbidean, moldatzen eta egokitzen joan behar izan dira, batetik, euskararen normalizazio prozesuaren faseetara eta, bestetik, hizkuntzen irakaskuntzak, eta horren barruan, espezialitate-hizkeren irakaskuntzak izan duen bilakaerara. Hasiera batean, Euskara Zientifikoaren irakasgaiak euskara batuaren morfosintaxia eta terminosorkuntzarako bideak lantzea helburu zuten jarduera analitikoetan oinarritzen ziren. Nolanahi ere, gramatika-egituren analisisan oinarritutako ikaskuntza-prozesu horiek estuki lotuta zeuden ikasgeletatik kanpo egiten zen testu-ekoizpenarekin, ikasgelan ikasitakoa diskurtso-jarduerara eramatea eskatzen zuena: euskaldunen komunitatea oso txikia zen eta erabat inplikaturik zegoen ikasliburuak, terminologia-hiztegiak eta dibulgazio-artikuluak ekoizteko prozesuetan. Prozesu horietan parte hartu zuten ikasle askok eskolak, ikerketa eta dibulgazioa euskaraz egiten duten unibertsitateko irakasleak dira gaur egun.

Berrogei urte ez dira alferrik pasa, eta egun oso bestelakoa da euskararen egoera soziolinguistikoa: euskara batuaren kodifikazio-prozesuaren oinarriak finkatuta daude, eta euskarak presentzia handia du unibertsitatean. Graduazko irakasgaiak hartzen dituzten ikasle gehienek Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasketak eta bai graduiko ikasketak ere, euskaraz egin dituzte. EAE eta KE irakasgaiak oso tresna baliagarriak izan daitezke ikasleei graduazko zehar bereganatu dituzten hizkuntza-baliabideei buruz eta garatu dituzten diskurtso-gaitasunei buruz gogoeta egiten laguntzeko, GrALa idazteko eta defendatzeko orduan arrakastarik handiena lor dezaten, eta goi mailako tituludun modura euskararen normalizazio-

prozesuan duten erantzukizunaz kontzientzia har dezaten. Betebehar horiek eta hizkuntzen irakaskuntzaren bilakaera aintzat hartuta, EAE eta KE irakasgaien metodologia bi zutabetan oinarritzen da egun: testuinguratutako testu-ekoizpena eta analisi eta gogoetarako jarduera metalinguistikoak.

Sinposio honetarako proposatzen ditugun hiru komunikazioetan, EAE eta KE irakasgaietan testu-ekoizpena eta berrikuspena, eta gogoetarako jarduera metalinguistikoak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan txertatzeko hiru ikuspegi alderatu nahi ditugu, oso izaera desberdineko hiru fakultatetan aurrera eramaten direnak. Izan ere, Arte Ederren Fakultateko, Hezkuntza eta Kirol Zientzien Fakultateko eta Zientzia eta Teknologia Fakultateko esperientziak alderatu nahi ditugu, ikusarazteko hiru fakultate horietako diziplinetan espezialitate-hizkerak lantzeko orduan zer-nolako antzekotasunak eta zer-nolako bereizgarriak hartu behar diren kontuan, ikasle guztiak hizkuntza-komunitate bereko kide izanik ere.

## 1. KOMUNIKAZIOA

### **Artearen eta diseinuaren esparruko testuak lantzen: aldakortasuna, sinbolizazio-prozedurak eta sormen-estrategiak**

*RETOLAZA, Iratxe  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

Arte Ederretako Fakultatean eskaintzen diren *Euskararen Arauak eta Erabilerak* eta *Komunikazioa Euskaraz: Arteak* irakasgaietan askotariko generotako testuak ekoizten dituzte ikasleek, testu-genero horiek eskatzen dituzten komunikazio-egoeren simulazioetatik abiatuta. Testu-genero horiek lau ardatz hauen arabera bereiz daitezke: batetik, ikasleek sorkuntza-prozesuaren inguruko hautuak, ibilbideak zein emaitzak gizarteratzeko komunikazio-testuinguruei loturiko testu-generoak (beka-deialdietara aurkezteko egitasmoak, arte- edo diseinu-ekimen baten azalpen artistikoak, arte-lan edo diseinu-lan baten txosten artistikoak...); arte-ekitaldiei loturiko zabalkundeari edo bitartekaritzari begira ekoitziriko testu-generoak (erakusketetako esku-orriak, arte-katalogoak, arte-kritikak...); arte-ezagutzaren inguruko hezkuntza-jardueretan erabilitako testu-generoak (hezkuntza-programetako txostenak, unitate didaktikoak, dinamizazio-jarduerak...); artearen eta diseinuaren inguruko ezagutza eraikitzen dituzten ikerketa-testuak (artikulu akademikoak, saiakerak, museo-txostenak, GrALak...). EAE eta KE irakasgaietan proiektuen bitartez lantzen dira lau ardatz horiek; irakasgai bakoitzean lehen lau ardatzak jorratzen dira proiektu banatan, eta proiektu horietako bakoitzean ardatz batean jartzen da arreta berezia. Testu-genero horietako bakoitzaren komunikazio-parametroak eta hizkuntza-ezaugarriak lantzeaz gain, Artearen zein Diseinuaren esparruan une oro gogoan izan behar diren komunikazio-estrategia hauek lantzen dira ardatz guztietan: sinbolizazio-prozedurak eta sormen-estrategiak. Izan ere, edozein izanik testu-generoa, diziplina jakin hauetan funtsezkoak dira multimodalitatea, sinbolizazioak zein sormen-baliabideak testu-egitura edo –hezurdura eraikitzean, esperientzia artistikoen berri emateko kontzeptu iradokitzaileak sortzean, dokumentuen diseinu-irizpideak erabakitzean (tipografia, koloreak, orriaren espazio-arkitekturak...).

Hain zuzen ere, multimodalitateak diziplina jakin hauetan garrantzi berezia hartzen duenez, alfabetatze multimodalaren ekarpenak (Jewitt & Kress, 2003; Albers & Sanders, 2010; Nouri, 2019) gogoan hartu dira proiektuak diseinatzeko orduan. Esate baterako, KE irakasgaien narrazio digital bat edo testu literario batean oinarrituriko bideo-pieza bat sortzeko prozesua diseinatu eta gauzatu behar dute ikasleek (Gregori-Signes, 2014). Bestalde, KE irakasgaien sormen-beka baterako egitasmoa garatzen dute ikasleek; izan ere, txosten baten bitartez arte-ekimen baten edo diseinu-ekimen baten egitasmoa garatzea oso baliagarria da nork bere sorkuntza-prozedurak eta sorkuntza-hautuak teknikoki zein estetikoki modu koherente eta adierazkorrean komunikatzen ikasteko, eta gainera, oso testu-genero egokia da GrALa garatzeko beharko dituzten gaitasunak lantzeari begira. Komunikazio honetan, Arte eta Diseinu graduko KE irakasgaien diseinaturiko proiektuetan lantzen diren testu-generoak aurkeztuko dira, baita proiektu bakoitzean berariaz landuko diren hizkuntza-baliabideak, sormen-estrategiak eta sinbolizazio-prozedurak deskribatu ere.

## 2. KOMUNIKAZIOA

### **Kirolaren eta jarduera fisikoaren esparruko idatzizko eta ahozko testuen lanketa informazio- eta komunikazio-teknologiak baliatuta**

*GARCIA-AZKOAGA, Ines  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren ikuspegitik (Bronckart, 1996) hizkuntza subjektua eta mundua harremanetan jartzen duen giza jarduera bat da, komunikatzeko eta elkarreragiteko balio duena. Ikuspegi horretatik, testua dugu komunikazio-unitatea, kokatua, burutua eta beregaina dena. Testu hori jarduera baten emaitza da, genero batean oinarritzen da eta testu-molde baten egokitzapena da. Printzipio horretatik abiatuta, ekarpen honek agerian jarri nahi du testu-generoen lanketak espezialitate-hizkeren ikas-irakaskuntzari egin diezaiokeen ekarpena, baita ekarpen horren mugak identifikatu ere. Beste espezialitate batzuetan gertatzen den bezalaxe, kirolaren eta jarduera fisikoaren alorrean arituko den adituak edo profesionalak hizkuntzaren erabilera sozial ezberdinetan (Bajtín, 2005) aritzeko gaitasuna behar du, era ezberdinetako testuak ekoizteko gaitasuna, alegia. Horregatik, testua lantzeko eredu didaktikoa abiapuntu hartuta (de Pietro eta Schneuwly, 2003), planteamendu edo proposamen didaktiko bat egingo dugu non testuen lanketa uztartuko dugun teknologiek eskura jartzen dizkiguten baliabideekin. Euskarri horiek baliatuta, ikasleak aurre egin beharko die hizkuntza-erabilera errealei eta bi testu sortu, bat idatzia (Wikipediako sarrera bat) eta bestea ahozkoa (YouTubeko tutoriala); ekoizpen-baldintzen arabera egokitu beharko ditu ekoiztiko dituen testuak, bakoitzari dagokion azpiegitura kontuan hartuta, eta kasu bakoitzean behar diren mekanismo testual eta enuntziatiboak aintzat hartuta. Ikusiko dugun bezala, proposamen honek hainbat abantaila ditu, besteak beste, informazio esanguratsua aukeratzen ikasteko, teknologiak hizkuntzen ikas-prozesuaren alde

baliatzeko, hizkuntzartekotasuna lantzeko, euskararen garapen akademiko-profesionalean eragiteko, eta jakina, ikasleen komunikazio-gaitasunak lantzeko / hobetzeko.

### 3. KOMUNIKAZIOA

#### Zientzia-testuak lantzen: aldakortasuna eta prototipikotasuna

ZABALA, Igone

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

Zientzia eta Teknologia Fakultatean eskaintzen diren *Euskararen Arauak eta Erabilerak* eta *Komunikazioa Euskaraz: zientzia eta teknologia* irakasgaietan askotariko generotako testuak ekoizten dituzte ikasleek, testu-genero horiek eskatzen dituzten komunikazio-egoeren simulazioetatik abiatuta. Horretarako, aintzat hartzen dugu Cabré eta Gómez de Enterriak (2006) espezialitate-hizkeren irakaskuntzarako proposatutako bidea. Espezializazio maila eta idatzizko/ahozko parametroak izaten dira komunikazio-egoerak diseinatzeko irizpide nagusiak, bai eta testu-genero horien atzean dagoen ikuspegia ere: finkatutako zientziaren ikuspegia vs garapenean dagoen zientziaren ikuspegia. Modulu bakoitzean, proiektu praktiko bat eramaten dute aurrera ikasleek taldeka, zenbait aldakortasun-eragile kontuan hartzea eskatzen diena. Adibidez, EAE irakasko bigarren moduluan, haien alorreko artikulua zientifiko bat abiapuntutzat hartu, eta ikerketa hori egin duen ikerketa-taldeko kideak direla simulatu behar dute. Simulatutako egoera horretatik abiatuta, kongresu baterako posterra aurkezteko laburpena prestatu behar dute haren izenburuarekin eta gako-hitzekin batera. Hurrengo urrats batean, eta behin laburpenaren berrikuspina jaso ondoren, posterra prestatu behar dute eta bai poster horren ahozko aurkezpena ere. Azken urratsa da landu duten ikerketaren gai berarekin lotutako dibulgazio-albiste labur bat idaztea. Testu-genero bakoitzean, planifikazioan eta hizkuntza-baliabide jakin batzuetan jarri behar dute arreta berezia: hiztegi akademiko orokorra, kolokazioak, alorreko terminologia, adierazpide edo diskurtso-formula bereizgarriak, hartzaileen arreta erakartzeko baliabide erretorikoak, bereziki ustiatzen diren egitura edota patroia sintaktiko eta morfologiko jakin batzuk, kohesio-, konexio- eta enuntziatioaren kontu-hartzerako mekanismo bereizgarriak.

Proiektu bakoitzean zailtasun bereziak eragiten dituzten gramatika- eta diskurtso-baliabideak azalpen teorikoetan, ariketa espezifikoen, kontsulta-baliabideak egokiro erabiltzen trebatzeko praktiketan eta autozuzentzen diren galdetegien bidez lantzen dira. Praktika batzuetan sortu behar dituzten testuen helburua testu-generoa bera lantzea baino haratago doa, kontzientzia soziolinguistikoa sustatzeko helburua baitute. Adibidez, KE irakasgaiko lehen proiektuan, batetik, iritzi-artikulu bat idatzi behar dute euskararen hizkuntza-politikak eta -plangintzak euskararen egoera soziolinguistikoan izan duen eraginaz eta, bestetik, taldean eztabaidatu behar dute taldekide bakoitzaren historia soziolinguistikotik abiatuta bakoitzak euskararen biziberritze prozesuari egin dion ekarpenari buruz. Azkenean, bilera-akta batean bildu behar dituzte ondorioak. Gainera, modulu bakoitzaren bukaeran, ikasleek moduluan landutako kontzeptu teorikoak eta praktiken esperientzia lotzeko gogoeta islatu behar dute txosten batean. Txostenak oso



baliagarriak dira sekuentzia didaktikoak ixteko ikasleen kontzientzia linguistiko eta soziolinguistikoa lantzeko gogoeta-jarduera batekin, eta, gainera, oso testu-genero egokia dira GrALa garatzeko beharko dituzten gaitasunak lantzeari begira.

Komunikazio honetan, EAE eta KE irakasgaietarako diseinatu diren moduluetan lantzen diren testu-generoak, horietako bakoitzean arreta berezia behar duten gramatika- eta diskurtso-baliabideak eta baliabide horiek berariaz lantzeko erabiltzen diren tresnak deskribatuko dira, testuinguratutako testu-ekoizpenaren eta analisi eta gogoetarako jarduera metalinguistikoen arteko uztartze-lana islatzeari begira.

Erreferentziak:

Albers, P. & Sanders, J. (2010). *Literacies, the Arts and Multimodality*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Bajtin, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Biber, D. (2006). *University Language. A corpus based study of spoken and written registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-paris: Delachaux & Niestlé.

Cabré, M.T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

de Pietro, J. F., & Schneuwly, B. (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique". *Les cahiers Théodile*, 3, pp. 27-52.

Fløttum, K.; Dall, T. eta Kinn, T. (2006). *Academic Voices. Across Languages and Disciplines*. Amsterdam: Benjamins.

Gregori-Signes, C. (2014). "Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education". *Porta Linguarum* 22, 2014ko ekaina, 237-250.

Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.

Laurén, Ch., Myking, J., Picht, H. (2002). "Language and domains: a proposal for a domain dynamics taxonomy". *LSP & Professional Communication*. Vol 2 (2).

Nouri, J. (2019). "Students Multimodal Literacy and Design of Learning During Self-Studies in Higher Education". *Tech Know Learn* 24, 683-698.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.

Zabala, I.; San Martín, I., Lersundi, M. & Elordui, A. (2011). "Graduate Teaching of Specialized Registers in a Language in the Normalization Process: Towards a Comprehensive and Interdisciplinary Treatment of Academic Basque". In S. Maruenda-Bataller, & B. Clavel-Arroitia (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse* (pp. 208-218). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.



## TRABAJANDO LAS CAPACIDADES ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE COMUNICACIÓN EN EUSKERA: ENTRE LA PRODUCCIÓN CONTEXTUALIZADA Y LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Coordinadora:

ZABALA, Igone

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

### Presentación general

Para llegar a formar parte de la comunidad de expertos (academias) de una disciplina, es imprescindible una formación específica que se recibe en la universidad y en los centros de investigación. Las comunidades de expertos son comunidades epistémico-discursivas (Swales, 1990). De este modo, al final de cada ciclo formativo de grado superior, se pide a los alumnos que realicen una labor académica de investigación (TFG, TFM-Tesis Doctoral), que al final plasmarán en un informe escrito y en su defensa oral. El objetivo principal de estos trabajos es evaluar si han desarrollado las capacidades para formar parte de la comunidad de expertos en la materia, por lo que los trabajos académicos mencionados presentan características similares a los que producen los expertos.

Los estudiantes que inician sus estudios universitarios deben enfrentarse a obstáculos y dificultades de diversa índole. Algunas de estas dificultades están estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje del uso de la lengua en nuevas formas (Biber, 2006): antes que nada, con la comprensión del complejo discurso académico y, más adelante, con la adecuada producción del discurso académico. El discurso académico se desarrolla en los diferentes géneros textuales orales y escritos, así como en los géneros textuales digitales: explicaciones magistrales impartidas por el profesorado en las clases, apuntes, protocolos de prácticas, manuales, artículos científicos, preguntas y respuestas de exámenes, instrucciones de evaluación, vídeos tutoriales, etc. de largo alcance. En estos géneros textuales se utilizan determinados recursos lingüísticos, es decir, determinados registros. En cualquier caso, el informe GrAL y la defensa oral que deben producir los alumnos al final de los estudios de grado no son registros de género textual como los utilizados habitualmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el desarrollo de estos textos evaluados suele ser un gran reto para el alumnado. En gran medida, los alumnos deberán desarrollar los registros de los trabajos académicos a través de la lectura de los artículos científicos que utilizarán para la revisión de la bibliografía, pero hay que tener en cuenta que el lenguaje utilizado en los artículos científicos de referencia no se corresponde con lo que tendrán que utilizar en las obras académicas. De hecho, el inglés se utiliza como *lingua franca* para la comunicación internacional, y para comunicar los resultados de la mayoría de las investigaciones a la comunidad científica internacional es casi imprescindible publicarlas en inglés. Por el contrario, los trabajos académicos se redactan a menudo en lenguas locales,

principalmente en castellano o en euskera. Algunos lingüistas que han estudiado la influencia de la globalización de la comunicación científica en las prácticas discursivas en las diferentes áreas de especialidad, han analizado artículos científicos de diferentes disciplinas y diferentes lenguas, y el resultado de sus trabajos ha sido que las formas de escritura de los autores de los artículos de investigación se parecen más a las de los miembros de la misma disciplina que utilizan otras lenguas, que a los miembros de su misma comunidad lingüística que trabajan en otras disciplinas (Fløttum et al., 2006).

En una lengua minoritaria en vías de normalización como el euskera, las dificultades para la producción de trabajos académicos son aún mayores, ya que deben aprender no solo las formas de escritura compartidas por expertos de la comunidad internacional de su área de conocimiento, sino también las adaptaciones que realizan los expertos vascos. Además, la situación sociolingüística del euskera dificulta notablemente la apropiación de las características del euskera académico: el euskera estándar ha seguido un breve recorrido y los registros académicos están en proceso de desarrollo daude (Zabala et al., 2011). La otra parte de la moneda es la gran contribución del alumnado que escribe obras académicas en euskera al proceso de normalización del idioma, ya que para la revitalización de las lenguas minoritarias es fundamental el uso de la lengua en la mayor parte de las situaciones comunicativas posibles, así como el desarrollo de recursos (terminología, fraseología y fórmulas discursivas) para situaciones de comunicación especializadas: la conquista y elaboración de espacios especializados (Laurén et al., 2002).

Actualmente en la UPV/EHU se ofertan alrededor del 94% de los ECTS de los estudios de grado en euskera, y el 51% de los estudiantes cursan al menos algunas asignaturas en euskera. Sin embargo, el euskera, y más aún cuando los registros académicos del euskera siguen en proceso de desarrollo y normalización, y precisamente para contribuir a este proceso de desarrollo, en todos los grados se ofertan dos asignaturas optativas para trabajar las comunicaciones académico-profesionales en euskera: *Euskararen Arauak eta Erabilera* (EAE) y *Komunikazioa Euskaraz* (KE). Estas asignaturas son herederas de las asignaturas *Euskara Zientifikoa I* eta *II* que estableció el Plan de Euskera Científico que puso en marcha el Gobierno Vasco en 1979, y han tenido que ir adaptándose y transformándose durante cuatro décadas a las fases del proceso de normalización del euskera por un lado, y por otro, a la evolución de la enseñanza de las lenguas, y más concretamente, la del lenguaje científico. En un principio, las asignaturas de *Euskara Zientifikoa* se basaban en actividades analíticas que buscaban trabajar la morfosintaxis del euskera unificado y las vías de creación de términos.

En cualquier caso, estos procesos de aprendizaje basados en el análisis de estructuras gramaticales estaban estrechamente relacionados con la producción de textos que se realizaba fuera de las aulas, lo que exigía llevar a la práctica discursiva lo aprendido en clase: la comunidad vasca era muy pequeña y estaba plenamente implicada en los procesos de producción de libros de texto, diccionarios terminológicos y artículos de divulgación. Muchos de los estudiantes que participaron en estos procesos son

actualmente profesores universitarios que imparten clases, y realizan investigación y divulgación en euskera.

No han pasado cuarenta años en vano, la situación sociolingüística del euskera es muy diferente hoy en día, ya que los fundamentos del proceso de codificación del euskera batua están establecidos y el euskera tiene una gran presencia en la universidad. La mayoría de los estudiantes que cursan las asignaturas optativas EAE y KE ofertadas en los últimos años de los grados han cursado los estudios de Educación Primaria y Secundaria y los estudios de grado en euskera. Las asignaturas EAE y KE pueden ser una herramienta muy útil para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre los recursos lingüísticos que han ido adquiriendo a lo largo del grado y sobre las capacidades discursivas que han desarrollado, para que obtengan el mayor éxito en la redacción y defensa del TFG y tomen conciencia de su responsabilidad como titulados superiores en el proceso de normalización del euskera.

Teniendo en cuenta estas obligaciones y la evolución de la enseñanza de las lenguas, la metodología de las asignaturas EAE Y KE se basa en dos pilares: la producción textual contextualizada y las actividades metalingüísticas de análisis y reflexión.

En las tres comunicaciones que proponemos para este simposio pretendemos comparar la producción y revisión de textos en las asignaturas de la EAE y KE así como tres enfoques para integrar las actividades metalingüísticas de reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en tres facultades de muy diversa naturaleza. De hecho, queremos contrastar experiencias de la Facultad de Bellas Artes, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte y de la Facultad de Ciencia y Tecnología, con el fin de visibilizar las similitudes y diferencias que se deben tener en cuenta a la hora de los lenguajes de especialidad en las diferentes disciplinas de estas tres facultades, aunque todos los alumnos pertenezcan a una misma comunidad lingüística.

## COMUNICACIÓN 1

### Elaboración de textos del ámbito del arte y del diseño: variabilidad, procedimientos de simbolización y estrategias creativas

RETOLAZA, Iratxe  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

En las asignaturas de *Euskararen Arauak eta Erabilerak* (Normas y Usos del Euskera) y *Komunikazioa Euskaraz: Arteak* (Comunicación en Euskera: Artes) que se ofrecen en la Facultad de Bellas Artes, los alumnos producen textos de diversos géneros, a partir de simulaciones de situaciones comunicativas que exigen estos géneros textuales. Estos géneros textuales pueden dividirse en cuatro ejes: por un lado, los géneros textuales vinculados a contextos de comunicación en los que el alumnado socializa sus elecciones, trayectorias y resultados en torno al proceso creativo (proyectos de presentación a convocatorias de becas, explicaciones artísticas de una iniciativa artística o de diseño, informes artísticos de una obra de arte o diseño, etc.); los géneros textuales producidos de

cara a la difusión o la mediación asociada a eventos artísticos (folletos expositivos, catálogos artísticos, críticas artísticas, etc.); géneros textuales producidos de cara a la difusión o la intermediación asociada a eventos artísticos (folletos expositivos, catálogos de arte, críticas artísticas...); géneros textuales utilizados en actividades de educación sobre el conocimiento artístico (informes de programas educativos, unidades didácticas, actividades de dinamización...); textos de investigación que construyen el conocimiento sobre el arte y el diseño (artículos académicos, ensayos, informes museísticos, TFGs...). En las asignaturas EAE y KE esos ejes se trabajan mediante proyectos, en cada asignatura se abordan los cuatro primeros ejes en cada proyecto, centrándose cada uno de ellos en un eje. Además de trabajar los parámetros comunicativos y las características lingüísticas de cada uno de estos géneros textuales, en todos los ejes se trabajan las siguientes estrategias de comunicación que en todo momento deben tenerse en cuenta en el ámbito del Arte y del Diseño: los procedimientos de simbolización y las estrategias creativas. Y es que, independientemente del género textual, en estas disciplinas concretas son fundamentales la multimodalidad, las simbolizaciones y los recursos creativos en la construcción de la estructura o esqueleto textual, en la creación de conceptos sugerentes para comunicar experiencias artísticas, en la adopción de criterios de diseño de documentos (tipografía, colores, arquitecturas espaciales de la página, etc.). Precisamente porque la multimodalidad cobra especial importancia en estas disciplinas concretas, las aportaciones de la alfabetización multimodal (Jewitt & Kress, 2003; Albers & Sanders, 2010; Nouri, 2019) se han tenido en cuenta a la hora de diseñar los proyectos. Por ejemplo, en la asignatura KE los alumnos deben diseñar y ejecutar el proceso de creación de una narración digital o una pieza de vídeo basada en un texto literario (Gregori-Signes, 2014).

Por otro lado, en la asignatura KE, los alumnos desarrollan un plan para una beca de creación, ya que mediante un informe el desarrollo de un proyecto de iniciativa artística o de diseño resulta de gran utilidad para aprender a comunicar, técnica y estéticamente, sus propios procedimientos creativos y sus elecciones creativas, de forma coherente y expresiva, además de ser un género textual muy apropiado para desarrollar las capacidades necesarias para el desarrollo del TFG. En esta comunicación se presentarán los géneros textuales que se trabajan en los proyectos diseñados en la asignatura KE del grado de Arte y Diseño, describiendo los recursos lingüísticos, estrategias creativas y procedimientos de simbolización que se trabajarán específicamente en cada proyecto.

## COMUNICACIÓN 2

### Elaboración de textos escritos y orales relacionados con el deporte y la actividad física a través de las tecnologías de la información y la comunicación

*GARCIA-AZKOAGA, Ines  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

Desde el punto de vista del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996), la lengua es una actividad humana que relaciona el sujeto con el mundo y que sirve para comunicarse e interactuar. Desde esta perspectiva, el texto es la unidad de comunicación, el cual está situado, realizado y es independiente. Este texto es el resultado de una actividad, se basa en un género y es la adaptación de una forma de texto. Partiendo de este principio, esta aportación pretende poner de manifiesto la contribución que podría hacer el trabajo de los géneros textuales a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas de especialidad, así como identificar los límites de dicha aportación. Al igual que ocurre en otras especialidades, el experto o profesional que trabajará en el ámbito del deporte y la actividad física necesitará la capacidad de interactuar en los diferentes usos sociales de la lengua (Bajtín, 2005), es decir, producir textos de diversa índole. Por ello, a partir del modelo didáctico de elaboración del texto (de Pietro y Schneuwly, 2003), elaboraremos un planteamiento o propuesta didáctica en la que combinaremos la elaboración de los textos con los recursos que las tecnologías ponen a nuestra disposición.

A través de estos soportes, el alumno tendrá que hacer frente a los usos lingüísticos reales y crear dos textos, uno escrito (una entrada de Wikipedia) y otro oral (el tutorial de YouTube), adaptando los textos que vaya a producir en función de las condiciones de producción, y teniendo en cuenta la infraestructura correspondiente y los mecanismos textuales y enunciativos necesarios en cada caso. Como veremos, esta propuesta tiene varias ventajas, entre otras, a la hora de aprender a seleccionar información relevante, para aprovechar las tecnologías a favor del proceso de aprendizaje de idiomas, para trabajar la interlingüística, para promover el desarrollo académico-profesional del euskera, y por supuesto, para trabajar / mejorar las competencias comunicativas del alumnado.

## COMUNICACIÓN 3

### Elaboración de textos científicos: variabilidad y prototipicidad

ZABALA, Igone  
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

En las asignaturas de *Euskararen Arauak eta Erabilerak* y *Komunikazioa Euskaraz*: Ciencia y Tecnología que se imparten en la Facultad de Ciencia y Tecnología los alumnos producen textos de diversos géneros a partir de simulaciones de situaciones comunicativas que exigen estos géneros textuales. Para ello, tenemos en cuenta el camino propuesto por Cabré y Gómez de Enterría (2006) para la enseñanza del lenguaje-especializado. El grado de especialización y los parámetros escritos/orales son los principales criterios para diseñar situaciones de comunicación, así como la visión que subyace a estos géneros textuales: la perspectiva científica consolidada vs la perspectiva de la ciencia en desarrollo. En cada uno de los módulos, los alumnos desarrollan un proyecto práctico en grupos que les exige tener en cuenta diferentes factores de variabilidad.

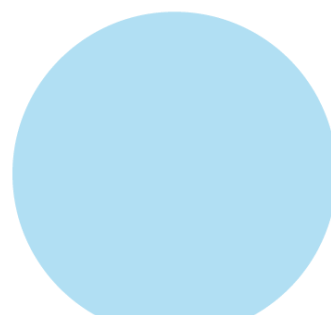
Por ejemplo, en el segundo módulo de la asignatura de *Euskararen Arauak eta Erabilerak*, deben partir de un artículo científico en su área y simular que son miembros del equipo de investigación que ha llevado a cabo esta investigación. Partiendo de esta situación simulada, deberán preparar un resumen para presentar un póster para un congreso junto con su título y palabras clave. En el siguiente paso, y una vez recibida la revisión del resumen, deberán preparar el póster y la presentación oral del mismo. El último paso sería escribir una breve noticia divulgativa relacionada con el mismo tema de la investigación que han trabajado. En cada género textual tienen que prestar atención a la planificación y a determinados recursos lingüísticos: el vocabulario académico general, las coloquialismos, la terminología, las expresiones o fórmulas discursivas características del área, los recursos retóricos para atraer la atención de los receptores, determinadas estructuras y/o patrones sintácticos y morfológicos que se utilizan, los mecanismos diferenciales de intervención de cohesión, conexión y enunciación.

Los recursos gramaticales y discursivos que generan dificultades específicas en cada proyecto se trabajan a través de explicaciones teóricas, ejercicios específicos, prácticas de formación en el uso adecuado de los recursos de consulta y cuestionarios de autocorrección. El objetivo de los textos que tienen que crear en algunas prácticas va más allá de trabajar el propio género textual, ya que tienen como objetivo fomentar la conciencia sociolingüística. Por ejemplo, en el primer proyecto de la asignatura KE, deben escribir un artículo de opinión sobre la influencia que las políticas y planificación lingüística del euskera han tenido en la situación sociolingüística del euskera. Además, teniendo en cuenta la historia sociolingüística de cada integrante, tienen que debatir en grupo sobre la contribución de cada uno de ellos al proceso de revitalización del euskera.

Finalmente deberán recoger las conclusiones en un acta. Además, al final de cada módulo, los alumnos deberán reflejar en un informe una reflexión que permita relacionar los conceptos teóricos trabajados en el módulo con la experiencia de las prácticas. Los

informes son de gran utilidad para cerrar secuencias didácticas con una actividad de reflexión para trabajar la conciencia lingüística y sociolingüística de los alumnos y, además, son un género de texto muy apropiado para desarrollar las competencias necesarias para el desarrollo del TFG.

En esta comunicación se describirán los géneros textuales que se trabajan en los módulos diseñados para las asignaturas EAE y KE, los recursos gramaticales y discursivos que requieren una especial atención en cada una de ellas, así como las herramientas que se utilizan para su tratamiento específico, con el fin de reflejar la labor de conciliación entre la producción textual contextualizada y las actividades metalingüísticas de análisis y reflexión.



## WORKING ON ACADEMIC AND PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS IN BASQUE LANGUAGE: AT THE CROSSROADS BETWEEN SITUATED TEXT PRODUCTION AND METALINGUISTIC REFLECTION

Coordinator: ZABALA, Igone

University of the Basque Country

(Axis 3: Intervention and socio-discursive didactic practices)

### General introduction

Those to want to join the expert group of a specific discipline in academia must receive specialised training, usually at universities and research centres. In that sense, expert communities are epistemic-discursive communities (Swales, 1990). To this end, students are asked to undertake an academic research project at the end of each cycle of study (undergraduate, master, PhD). They must write a report and then present their work orally. The aim of these activities is to assess whether they have already acquired the skills needed to become part of the expert community, whether their academic work is of a similar standard to that usually produced by experts. University students face all kinds of obstacles and difficulties, and some of these are closely related to the fact that they need to learn how to use language in a new way (Biber, 2006). Firstly, they need to be able to understand complex academic discourse, and then learn how to use it properly. Academic discourse is present in many written and oral genres, as well as in digital discourse, for example in lectures delivered by professors, course notes, internship protocols, handbooks, scientific articles, research questions and answers, evaluation criteria, tutorial videos and more. These text genres make use of specific linguistic resources and registers. However, the language that students must use in their final undergraduate dissertation and oral defence differs from that which is normally used in teaching-learning processes. To a great extent, students learn academic register by reading the articles they include in their literature review. In any case, it should be born in mind that the language in which scientific articles are written is very often not the same language in which they will be writing, with English being the lingua franca of international communication. It is therefore almost compulsory to write in English in order to present results to the international community. On the other hand, academic papers are frequently written in local languages; in Spanish and Basque, in our case. Experts have studied the influence of the globalisation of scientific communication in the different discursive practices of different specialisms. After analysing scientific articles in 60 languages, they have concluded that way an article is written bears more resemblance to the writing of experts in the same field writing in different languages than to the writing of experts in other disciplines that belong to the same language community (Fløttum et al., 2006). Basque is a minoritized language that is still going through a process of standardisation and, therefore, students have even more difficulties in producing academic texts, because they need to learn not only how international community experts write, but also how Basque experts adapt this to their work. Moreover, the sociolinguistic situation of Basque language hinders the acquisition of Basque academic language since standard Basque was only recently established and academic registers are still



developing (Zabala et al., 2011). Another way to look at this is that students who write in Basque make a great contribution to the process of standardising the language, because one of the keys of language revitalisation processes is to use the language in all possible communicative situations, and to develop linguistic resources for specialised communicative situations (terminology, phraseology, discursive formulas). Specialised domains have to be conquered and addressed (Laurén et al., 2002). At the University of the Basque Country, around 94 % of ECTS credits are offered in Basque, and 51 % of students take at least some courses in Basque. Nevertheless, taking into account that Basque language in general, and academic registers in particular, are still developing and being standardised, all degree programmes offer two optional courses that aim to help to develop students' Basque language and academic and professional communication skills: *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque*. These two courses have replaced the *Scientific Basque I* and *Scientific Basque II* courses, which were implemented by the Basque Government through the Scientific Basque Plan in 1979. Four decades on, several changes have been made in order to adapt them to the different phases of Basque language standardisation and to the changes in the way specialised language is approached in language teaching. To begin with, the scientific Basque courses were based on analytical activities that aimed to address standard Basque morphosyntax and term creation. Therefore, the learning process was based on the analysis of grammatical structures, and this corresponded to the texts that were produced outside the classroom. Students therefore had to apply what they learned in real discourse activities. Back then, the Basque-speaking community was very small and it was very committed to producing learning materials, terminological dictionaries and outreach articles. Many of the students who took part in that process are now university teachers that research and write outreach articles in Basque. These forty years have not gone to waste, and the current sociolinguistic situation of the Basque language is very different: the foundations of standard Basque's codifying process are now well rooted and the language has a strong presence at university level. Most students who take the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque* electives in their undergraduate degrees have done their primary, secondary and undergraduate studies in Basque. In that sense, both courses can be useful tools for reflecting on the language resources and discursive skills that they have learnt during their undergraduate degree, as well as for achieving the best possible result in their final dissertation and oral presentation. Moreover, it is also a good way for the students to become aware of the responsibility they have as highly qualified professionals in terms of the normalisation of Basque language. Taking into account that responsibility and the development language teaching has gone through, the methodology of the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque* courses is nowadays based on a two-pillar model: situated text production and metalinguistic activities for reflection. In the three presentations of this symposium, we will compare three different approaches to text production and revision and metalinguistic activities in learning and teaching processes in the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque* courses across three different faculties. Specifically, we will compare the experiences of the Fine Arts, Sport Science and Science and Technology Faculties in order to analyse the similarities and differences that need to be taken into account when teaching different discipline-specific specialised language, even when the students of these disciplines are part of the same language community.

## COMUNICACION 1

### Working on art and design texts: variability, symbolisation strategies and creative strategies

RETOLAZA, Iratxe

University of the Basque Country (UPV/EHU)

Students who take the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque: Arts* courses at the Arts Faculty produce several text genres based on mock communicative situations. The chosen genres can be classified into four categories. Firstly, those related to contexts where students' choices, backgrounds and results are shared (proposals presented for the award of a scholarship, artistic explanations of an art- or design-related initiative, artistic reports on a piece of art or design...). Secondly, texts related to the publicization or mediation of art events (exhibition handouts, art catalogues, artistic criticism...). Thirdly, texts related to teaching activities on artistic knowledge (reports on education programmes, didactic units, dynamics...). And, finally, research texts that build up knowledge about art and design (academic articles, essays, museum reports, final dissertations...). The *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque: Arts* courses address those text genres by means of specific projects that focus on one text genre at a time. In addition to the communication parameters and linguistic features of each of the text genres, all four categories include two communication strategies that must be always born in mind in the field of art and design: symbolisation procedures and creation strategies. Indeed, multimodality and symbolisation procedures and creation strategies are a must in these disciplines, whatever the text genre is, in order to build up the structure of the text, to create thought-provoking concepts that transmit artistic experiences, and to decide the design criteria for documents (typography, colours, spaces and layout of the page, etc.). Furthermore, since multimodality is so important in these disciplines, the contributions that have been made in the field of multimodal literacy (Jewitt & Kress, 2003; Albers & Sanders, 2010; Nouri, 2019) are taken into account when designing the projects. For instance, in the *Communication in Basque: Arts* course, students are asked to create a video from a digital story or a literary text and to design and implement the whole process. Moreover, students also prepare a proposal for a creative scholarship, simply because producing a proposal on an art- or design-related initiative is very useful for learning how to communicate one's creative procedures and choices in a technically and artistically coherent and meaningful way. In addition, it is an ideal text genre for working on the skills students will need in order to write their final dissertation. In this presentation, we will analyse the text genres that are addressed in the projects of the *Communication in Basque: Arts* course and we will also describe the different linguistic resources, creation strategies and symbolisation strategies that are particularly relevant to each of the projects.

## COMUNICACION 2

### Working on written and oral texts on sports and physical activity using information and communication technologies

GARCIA-AZKOAGA, Ines

University of the Basque Country

From the standpoint of socio-discursive discourse (Bronckart, 1996), language is the human activity that links the subject and the world, and it enables human communication and interaction. In this sense, the text is the communication unit, and it is situated, complete and autonomous. A text is the result of an activity, it is based on a genre and it adapts to a text type. On that basis, this presentation aims to show the contribution that working on text genres can make to the learning and teaching process of specialised language, as well as to explore the limits of that contribution. As is the case for other specialised fields, experts and professionals who work on sports and physical activity need to be able to manage different social uses of language. In other words, they need to produce different types of texts. Therefore, departing from the didactic model for text analysis (De Pietro and Schneuwly, 2003), we will set out a proposed activity for merging text analysis and technological resources. For this activity, students must use language in real-life situations by producing two texts: a written one (a Wikipedia entry) and an oral one (a YouTube tutorial video). Therefore, they must adapt the text to the production conditions, taking into account their infrastructure and textual and enunciation mechanisms. We will see that this proposal has several advantages, for instance: learning to choose the most meaningful information, using technology in language learning and teaching processes, working on the relationship between languages, influencing the academic and professional development of Basque language, and delving into and improving students' communication skills.

## COMUNICACION 3

### Scientific texts: variation and prototypicity

ZABALA, Igone

University of the Basque Country (UPV/EHU)

Students who take the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque: Science and Technology* courses at the University of the Basque Country's Faculty of Science and Technology produce several text genres based on mock communicative situations. To that end, we follow Cabré and Gómez de Enterría's (2006) proposal for teaching specialised language. To design the starting point situations, different written and oral parameters are considered, as well as the standpoint of the chosen text genre: established science versus developing science. In each module, students work on a practical project in which they are required to take into account different variability factors. For instance, in the second module of the *Rules and Uses of the Basque Language* course, students are asked to choose a relevant scientific article and imagine that they are members of the research group that wrote the article. On the basis of this fictitious situation, students are asked to prepare a summary and

key words for the article as if they had to present it in the form of a poster at a conference. After receiving feedback on their summary and key words, they have to prepare the poster and the oral presentation. Last but not least, they are asked to write a short informative article on the topic they have previously been working on. The planning differs depending on the chosen text genre, and the same applies to the linguistic resources on which they have to focus: general academic lexicon, collocations, terminology, specific speech formulae or expressions, rhetorical resources to catch the reader's attention, recurrent syntactic and morphological structures and patterns, mechanisms of connection and cohesion and enunciation mechanisms. In each project, we address specific grammatical difficulties and language resources in the theoretical explanation of the lesson and we leave students to learn how to use these resources through practical exercises and self-corrected questionnaires. The aim of some of the texts they have to produce goes beyond working on the text genre itself; the goal is to promote students' sociolinguistic conscience. Specifically, in the first assignment of the *Communication in Basque* course, students are asked to, on the one hand, write an article about the influence that language policies and plans have had on the Basque language's sociolinguistic situation and, on the other hand, to discuss in groups the contribution that each of them have made to the Basque language's revitalisation, taking their own sociolinguistic background into account. Finally, they have to draw conclusions in the meeting minutes. In addition, at the end of each module, students are required to establish the relationship between the theoretical concepts they have learnt and the practical experience they have had in the form of a report. These reports are very useful for concluding didactic sequences with a reflection exercise on students' linguistic and sociolinguistic consciousness, and this is also an ideal text genre for developing the skills they will need for their final dissertation. In this presentation, we will describe the text genres that have been chosen in the design of the modules that make up the *Rules and Uses of the Basque Language* and *Communication in Basque: Science and Technology* courses, as well as the grammatical and linguistic resources to which students need to pay attention in each course. Likewise, we will outline the tools we use to work on these specific resources, in order to bring together situated text production and metalinguistic activities for analysis and reflection.

#### References:

Albers, P. & Sanders, J. (2010). *Literacies, the Arts and Multimodality*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. Biber, D. (2006). *University Language. A corpus based study of spoken and written registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-paris: Delachaux & Niestlé.

Cabré, M.T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

de Pietro, J. F., & Schneuwly, B. (2003). "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique". *Les cahiers Théodile*, 3, pp. 27-52.

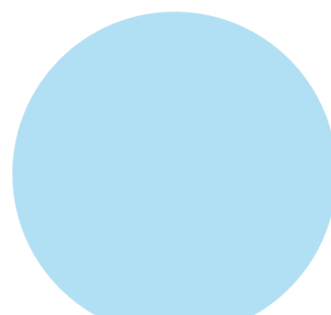
Fløttum, K.; Dall, T. and Kinn, T. (2006). *Academic Voices. Across Languages and Disciplines*. Amsterdam: Benjamins.

Gregori-Signes, C. (2014). "Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education". *Porta Linguarum* 22, 2014ko ekaina, 237-250.

Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang. Laurén, Ch., Myking, J., Picht, H. (2002). "Language and domains: a proposal for a domain dynamics taxonomy". *LSP & Professional Communication*. Vol 2 (2).

Nouri, J. (2019). "Students Multimodal Literacy and Design of Learning During SelfStudies in Higher Education". *Tech Know Learn* 24, 683–698. Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.

Zabala, I.; San Martin, I., Lersundi, M. & Elordui, A. (2011). "Graduate Teaching of Specialized Registers in a Language in the Normalization Process: Towards a Comprehensive and Interdisciplinary Treatment of Academic Basque". In S. MaruendaBataller, & B. Clavel-Arroitia (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse* (pp. 208-218). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.



## HISTORICIDADE E TRADIÇÃO DISCURSIVA NO ENSINO DOS GÊNEROS EM DIFERENTES LÍNGUAS (II)

**Coordenadores:**

*DOLZ, Joaquim*  
*Université de Genève, Suisse*

*ZAVAM, Aurea*  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

*GOMES, Valéria*  
*Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil*

**Debatedores:**

*CARDOSO, Camila; LUNA, Ewerton & DOLZ, Joaquim*

### Descrição geral do simpósio

As perspectivas teóricas do paradigma do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) e das Tradições Discursivas (COSERIU, 1981; KOCH, 1997; KABATEK, 2003; ANDRADE, GOMES, 2018) compartilham a concepção de que os textos/discursos se constroem nas atividades de enunciação e resultam, portanto, de práticas, ancoradas na história, intersubjetivas, interacionais e sociocognitivas. Nesse sentido, o texto/discurso não é tomado como um produto acabado e estável, mas como uma unidade de sentido, contextualmente e historicamente situada, para a qual confluem diversos processos de construção ao longo do tempo.

O objetivo deste simpósio é estudar a compatibilidade teórica entre a perspectiva das Tradições Discursivas (TD) e a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e analisar a historicidade de gêneros orais, manuscritos, impressos e digitais com foco na transposição didática, no que se refere às possíveis reflexões e proposições pautadas nos eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica. A análise contrastiva entre tradições discursivas, na dimensão do gênero, em diferentes línguas e as influências e interações entre as línguas será um fundamento para conhecer melhor os aspectos associados à historicidade dos gêneros e as suas potencialidades didáticas.

Um conjunto de pesquisadores de quatro países diferentes (Argentina, Brasil, Portugal e Suíça) integrantes do grupo de pesquisa Historicidade dos Textos e Ensino da Língua (HISTEL) vem organizando um acervo documental com gêneros orais, manuscritos, impressos e digitais de diferentes momentos históricos, considerando as tradições discursivas nas dimensões linguístico-discursivas, dos elementos composicionais multimodais e do gênero. Os estudos apresentados neste Simpósio permitem, por um lado, analisar diferentes gêneros sob essas duas perspectivas, e, por outro, propor modelos didáticos para o trabalho com gêneros em sala de aula, discutindo dimensões convenientes para o ensino, com atenção particular para a historicidade dos elementos do repertório linguístico-discursivo. Permitem igualmente verificar as possibilidades de

didatização da historicidade dos gêneros e da língua e de validação didática de novos dispositivos de ensino.

Além das duas perspectivas teóricas mencionadas, o Simpósio acolherá propostas que se situem ou façam uso de princípios teórico-metodológicos de áreas afins ou que explorem os textos nas perspectivas linguística ou discursiva. As reflexões gestadas visam, assim, contribuir não só para aspectos das dimensões linguísticas, textuais e discursivas, como também para a elaboração de possíveis modelizações didáticas que incluam a historicidade dos textos.

## COMUNICAÇÃO 1

### Le roman historique, tradition discursive et enseignement

*BOËR, Diane*

*Université de Genève (Suisse)*

Le roman historique est un genre littéraire abordé au niveau de la lecture discursive en langue de scolarisation au Secondaire dans différents pays comme la France et la Suisse. En Suisse romande, il fait partie des exemples proposés pour l'apprentissage du texte narratif au Secondaire I (PER L1 31). Toutefois, cet objet littéraire bi-disciplinaire par nature est source de résistance, notamment par sa propension à pousser vers l'explication historique au détriment de l'analyse littéraire, et par la difficulté à anticiper les obstacles des élèves. Pourtant l'intérêt de ce genre est double, car il croise une contextualisation de l'ordre de la restitution du passé historique qui exige une méthode scientifique, avec une fictionnalisation de l'intrigue et des personnages (Peyronie, 2000) qui relève de la démarche romanesque. L'objectif de notre contribution est d'analyser de manière comparée l'historicité du genre dans la tradition littéraire française et dans d'autres traditions littéraires de langues différentes comme l'espagnol, le portugais et l'anglais. Cette analyse croisée nous permettra de dégager les textes marquants de ce genre que nous pourrions considérer comme relevant de la littérature universelle européenne.

Quelle est la place du roman historique à l'école ? En France, avec la Troisième République et l'instauration de l'école primaire obligatoire, gratuite et laïque (Loi Ferry, 1882), il sera largement utilisé pour la construction de la conscience nationale (Louichon & Brehm, 2016), consacrant au passage des auteurs du XIXe siècle comme Victor Hugo, Alexandre Dumas ou Théophile Gautier, qui deviendront ainsi des « classiques » de la tradition scolaire aux objectifs pédagogiques particulièrement ancrés. Nonobstant ces textes incontournables, la scolarisation du roman historique dans sa forme contemporaine est récente, et c'est par l'intermédiaire de la fiction pour la jeunesse qu'elle s'est généralement produite. « Lorsqu'elle est spécifiquement dédiée à la jeunesse, la fiction historique a généralement une visée plus spécifiquement didactique » (Louichon, 2016, p.14). En parallèle, le phénomène d'adaptation des textes de la tradition scolaire pour un public de jeunes lecteurs, insérant ainsi ces textes dans le champ de la littérature pour la jeunesse, a confirmé leur importance dans ce canon scolaire. En revanche, ce phénomène de double scolarisation a tendance à occulter l'historicité du genre aux profit d'enjeux pédagogiques plus traditionnels.



L'observation de l'évolution du genre depuis le début du XIXe siècle jusqu'à nos jours et la prise en compte de son enseignement nous permettra de discuter de la pertinence du concept de tradition discursive (Loiseau, 2013, Boër & Dolz, 2020) dans le cadre de l'enseignement du roman historique. Combiné à l'analyse des régularités du genre, nous pourrions ainsi envisager sa modélisation didactique du genre avec un accent sur son historicité, qui permettra également la prise en compte de la singularité des textes proposés à l'enseignement.

Nous pourrions répondre ainsi aux trois questions suivantes:

- i) Quelles sont les régularités mises en évidence par l'analyse de l'historicité du genre?
- ii) Quelles dimensions de l'historicité sont enseignables?
- iii) Comment articuler la tradition discursive du genre avec la singularité du texte sélectionné lors de la lecture littéraire dans la langue de scolarisation?

Références:

BERNARD, C. *Le passé recomposé. Le roman historique français du dix-neuvième siècle*. Paris: Hachette, 1996.

BISHOP, M.-F.; Belhadjin, A. *Les patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels*, Paris: Honoré Champion, 2015.

BOËR D.; DOLZ, J. Le roman historique: tradition discursive et didactique. In: A. Carmin & C. Silva-Hardmeyer. *Ensino de Línguas e Formação de Professores: novas pesquisas à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 19, 36. (à paraître, 2020)

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C.; PASQUIER, A. *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J.-P. *Activités langagières, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRUNEL, M. La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire: quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français? Le cas Molière. *Repères*, 48, 223-240, 2013.

CANVAT, K. *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1999.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia, historia*. El problema del cambio lingüístico. 2. ed. Madrid: Gredos, 1973.

COSERIU, E. *Fundamentos y tareas de la Lingüística Integral*. In: Plenario Inaugural del II Segundo Congreso Nacional de Lingüística. Facultad de Filosofía, Humanidades e Artes, da Universidad Nacional de San Juan, Argentina. 16-19 de setembro de 1981.

DELBRASSINE, D. *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*. Créteil: Paris: SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil La Joie par les livres, 2006.

DUMORTIER, J.-L. *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2001.

DURAND-LE GUERN, I. *Le roman historique*. Paris: Armand Colin, 2008.

ECO, U. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset, 1985.



GARCIA-DEBANC, C. Lire le Moyen-âge ou Quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien? *Pratiques*, 69, 7-42, 1991.

GENGEMBRE, G. *Le roman historique*, Paris: Klincksieck, 2006.

HÉBERT, A.; ETHIER, M. Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*, 154, 127-129., 2009.

HOUSSAIS, Y.; CAZANAVE, C. *Médiévalités enfantines: du passé défini au passé indéfini*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011.

JAUBERT, M.; LALAGÜE-DULAC, S.; LOUICHON, B. Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. *Repères*, 48, 7-16, 2013.

KABATEK, J. Tradiciones Discursivas y Cambio Lingüístico. Fundacion Duques de Soria. Seminário de História da Língua Espanhola. *El cambio lingüístico na historia española. Nuevas perspectivas*. Soria, Del 7 a 11 de julio de 2003.

LALAGÜE-DULAC, S. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Education et didactique*, 11(1), 105-122, 2017.

LOISEAU, S. La notion de tradition discursive: une perspective diachronique sur les genres textuels et sur les phénomènes de fréquence textuelle. *Pratiques*, 157-158, 91-104, 2013.

LOUICHON, B. & BREHM, S. *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2016.

LUKÁCS, G. *Le roman historique*. Paris: Payot, 1965/2000.

MANSON, M. Roman historique. In I. Nières-Chevrel, J. Perrot (Dir.). *Dictionnaire du livre jeunesse*, Editions du Cercle de la Librairie, 822-825, 2013.

MOLINO, J. Qu'est-ce que le roman historique. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 2-3, 195-234, 1975.

PELTIER, M. *Trésors des récits historiques pour la jeunesse, cycle III*. Champigny : CRDP de l'Académie de Créteil, 2002.

PELTIER, M. Histoire et littérature de jeunesse. *JDI*, 1587, 2005.

PELTIER, M. *Lire des romans historiques au quotidien: Cycle 3*. Dijon: Scérén-CRDP de Bourgogne, 2008.

PEYRONIE, A. Note sur une définition du roman historique suivie d'une excursion dans Le Nom de la rose. Dans D. Peyrache-Leborgne & D. Cougnas (Dir.), *Le roman historique : récit et histoire*, 278-289. Nantes, France: Pleins Feux, 2000.

PILORGÉ, J.-L.; REGUERRE, A.-C. Lire-Voir-Ecrire l'histoire et/ou une histoire en classe de troisième. *Repères*, 48, 201-221, 2013.

POULIOT, S. Le roman historique. *Québec français*, 148, 68-70, 2008.

PRIEUR, T. Le roman historique, un genre didactique. *Trames*, 6, 19-28, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: PUR, 2009.

SOLET, B. *Le roman historique: invention ou vérité?* Paris: Editions du Sorbier, 2003.

THALER, D.; JEAN-BART, A. *Les enjeux du roman pour adolescents: roman historique, roman miroir, roman d'aventures*. Paris: L'Harmattan, 2002.

## COMUNICAÇÃO 2

### O debate político: um gênero para o ensino da oralidade

LIMA, Gustavo

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (Brasil)

DECHICHA PARAHYBA, Fatiha

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Inserida no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas, em consonância com a concepção interacionista sociodiscursiva relativa à linguagem e aos textos (BRONCKART, 1999; 2006; 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), a discussão apresentada no presente trabalho está relacionada com os efeitos do desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno em contexto escolar, mediante o gênero Debate Político. Nesse sentido, o ensino desse gênero, representativo de tradição discursiva (KABATEK, 2012), constitui instrumento relevante visando a prática da oralidade, atualmente preconizada pelos documentos oficiais de ensino no contexto educacional brasileiro, tais como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Paralelamente, além da apropriação do gênero em foco e da linguagem em uso em contexto sociopolítico, leva-se em consideração o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e consciente da questão de cidadania. Assim, a proposta de didatização do Debate Político toma como base os recursos linguísticos, paralinguísticos, cinésicos, bem como os recursos retóricos característicos desse gênero mobilizados pelos protagonistas políticos com vistas à produção de efeitos de sentido. Serão igualmente considerados os efeitos de linguagem numa perspectiva histórica com o propósito de evidenciar possíveis mudanças lexicais bem como os efeitos semânticos, que podem ser incorporados ao objeto de ensino. Para tanto, partiremos dos seguintes questionamentos: 1) Como se configura o agir de linguagem no gênero Debate Político? 2) Quais recursos linguístico-discursivos, retóricos, paralinguísticos e cinésicos são utilizados pelos políticos ao apresentar suas propostas e planos de trabalho e argumentar com seus interlocutores bem como o público em geral; e 3) Quais são as possíveis dimensões ensináveis desse gênero no contexto escolar? O nosso *corpus* é constituído por um recorte histórico de debate político entre candidatos à Presidência da República do Brasil, em períodos históricos distintos. A análise dos referidos debates políticos possibilitará a elaboração de um Modelo Didático do Gênero, evidenciando as dimensões ensináveis desse gênero e as suas potencialidades para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos no contexto escolar, em especial, no que se refere à capacidade de argumentar oralmente em situações públicas de interlocução. Ademais, acreditamos que o trabalho sistemático com o Debate Político também contribui para a construção da consciência crítica cidadã.

Referências:

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., e RIBEIRO, S. (Org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 579-588. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

### COMUNICAÇÃO 3

#### Permanências e inovações no editorial jornalístico em duas línguas: percursos do impresso ao digital

ZAVAM, Aurea

*Universidade Federal do Ceará (Brasil)*

GOMES, Valéria Severina

*Universidade Federal Rural de Pernambuco (Brasil)*

Nesta comunicação, buscamos contribuir, por um lado, com discussões acerca das tradições discursivas (COSERIU, 1981, 2007; KOCH, 1997; KABATEK, 2006, 2015) em sincronia presente, colocando em pauta a comunicação eletrônica ou a comunicação mediada por computador, isto é, ações de linguagem realizadas em ambiente digital, e, por outro, com propostas de ensino, baseadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), as quais contemplam a historicidade da língua e do texto.

Do mesmo modo que a historicidade dos textos e dos modos de dizer correspondente às sociedades pretéritas é relevante, o entendimento dessa continuidade histórica na contemporaneidade também é fundamental para estudos atuais, sobretudo se considerarmos, ancoradas em Bakhtin (2003), que um texto (ou gênero) é sempre um elo na cadeia de comunicação, é sempre o novo e o velho ao mesmo tempo. Olhar para a história de um texto ou gênero é buscar compreender melhor a sua manifestação no presente.

A abordagem que fazemos acerca das Tradições Discursivas parte dos estudos desenvolvidos por Eugenio Coseriu, que apresentou uma nova concepção de linguagem, dividindo-a em três níveis: o primeiro nível, o universal, está relacionado ao falar como uma atividade humana em geral; o segundo nível, o histórico, diz respeito à língua como uma prática histórica que envolve a estrutura gramatical, o léxico e o seu funcionamento; o terceiro nível, o individual, refere-se ao texto (ou discurso) como uma forma concreta e única, um ato linguístico (COSERIU, 1981; 2007). A partir dessa concepção, Peter Koch (1997) propôs uma bipartição do nível histórico, cabendo a uma parte a língua histórica e à outra as tradições discursivas.

Com o objetivo de contribuir com as discussões que envolvem a historicidade do texto e da língua, desta vez com ênfase no contexto contemporâneo, partimos da seguinte

questão norteadora: como a tensão entre permanência e inovação reelabora o uso da língua/linguagem no ambiente digital? Tomamos, então, como *corpus* de investigação 30 exemplares de editoriais de jornal de língua portuguesa e de língua espanhola dos séculos XIX a XXI, em versão impressa e em versão digital.

Para além de levantar aspectos relacionados às já citadas inovações e permanências, nosso estudo se volta também para questões atinentes ao ensino desse gênero, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência que estabelece as habilidades e competências fundamentais para cada etapa da educação básica. Segundo a BNCC (2017, p. 68), refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação possibilita olhar (novos) gêneros e (novas) práticas de linguagem próprias da cultura digital, reconhecendo-lhes o processo de reelaboração em decorrência das transformações pelas quais passam o texto, as formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações.

Referências:

ANDRADE, M. L. C. V. O.; GOMES, V. S. Tradições discursivas: reflexões conceituais. In: Ataliba de Castilho/Maria Lúcia C.V.O. Andrade/Valéria Severina Gomes (Ed.). *Tradições discursivas do português brasileiro: constituição e mudança dos gêneros discursivos*. História do Português Brasileiro vol. 7, Campinas: Contexto, 2018. p. 23-43.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem*. Textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COSERIU, E. Fundamentos y tareas de la Lingüística Integral. In: *Plenario Inaugural del II Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. Facultad de Filosofía, Humanidades e Artes, da Universidad Nacional de San Juan, Argentina. 16-19 de setembro de 1981.

COSERIU, E. *Lingüística del texto: Introducción a la hermenéutica del sentido*. Edición de Óscar Loureda Lamas. Madrid: Arco Libros, 2007.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. In: *Textura*. v. 22 n. 52. out/dez 2020, p. 1-20.

KABATEK, J. Tradição discursiva e mudança lingüística. In: LOBO, Tânia et. al. *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises*. v. 6. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2006, pp. 505-530.

KABATEK, J. *Tradición e innovación: La lingüística moderna desde Saussure hasta el siglo XXI*. ANADISS, 20, 15-32, 2015.

KOCH, P. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: FRANK, Barbara; HAYE, Thomas; TOPHINKE, Doris (Ed.). *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tradução de Alessandra Castilho Ferreira da Costa. Tübingen: Narr 1997 (ScriptOralia, 99), 01-18.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

## EL MODELO DE ANÁLISIS DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO: APORTES EN TRES LENGUAS PARA UN DESARROLLO COLECTIVO

**Coordinadora:**

*MIRANDA, Florencia*  
*Universidad Nacional de Rosario (Argentina)*

**Comentarista:**

*BRONCKART, Jean-Paul*  
*Université de Genève (UNIGE)*

(Eje 1: Teorías y epistemologías)

### Presentación

Este simposio propone abordar una cuestión fundamental de la perspectiva de estudio del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD): la configuración del modelo de análisis de textos y discursos. Como Bronckart sostiene (ver, por ejemplo, Bronckart 2006), la elaboración de un modelo de análisis no constituye un objetivo en sí mismo para esta corriente, sino que ha sido una necesidad planteada desde las propias prácticas de investigación e intervención. A medida que la teoría se fue consolidando, fue preciso contar con un modelo que pudiese dar cuenta de la organización de textos y discursos, respetando los presupuestos y las concepciones epistemológicas asumidas. El primer esbozo (y las bases principales) de este modelo puede verse en la obra de Bronckart et al. (1985). Una década más tarde, una presentación "oficial" y claramente más consolidada del modelo puede leerse en Bronckart (1997).

La obra de 1997 es, sin duda, un punto de inflexión para el ISD y uno de los aspectos principales para ello es la claridad y la solidez del modelo que se presenta. Se trata de un modelo integral, que parte del análisis de un corpus de textos. Y aunque el propio Bronckart señala algunos problemas del corpus textual que posibilitó construir el modelo (por ejemplo, Bronckart 1997: 80-82), aquella primera conformación es la que aun hoy permanece más difundida y ha dado origen a un amplísimo número de investigaciones.

Sin embargo, todo modelo de análisis es perfectible y necesariamente constituye un objeto en permanente evaluación y revisión. Además, y tal como ha señalado el autor en diversas oportunidades (por ejemplo, Bronckart 2004, 2008 y 2017), la construcción del modelo de análisis del ISD resulta de un trabajo colectivo. Muchos de esos aportes que los investigadores interaccionistas han ido realizando a lo largo del tiempo y en diferentes presentaciones y publicaciones fueron retomados por Bronckart, especialmente en una obra de 2008 (un texto que dialoga con la mirada de François Rastier) y en algunas intervenciones en eventos científicos (como, por ejemplo, en 2013, la mesa en el SIGET de Fortaleza o, en 2017, en el Encuentro del ISD en Rosario). Así, y según explicita el propio Bronckart (2019), el modelo ya ha tenido tres versiones (1985, 1997 y 2008).

De manera que, atendiendo a (y asumiendo) la particular concepción que sostiene históricamente el modo de co-construcción del modelo de análisis del ISD, el presente

simposio propone abrir un espacio en este VII Encuentro para introducir algunos aportes tendientes a permitir la revisión de categorías, niveles de análisis y modalidades de articulación que conforman el modelo en su estado actual. Las tres comunicaciones que se presentan buscan colaborar para el desarrollo colectivo del modelo. Cada una de ellas toma algunos de los muchos aspectos que se podrían observar. La decisión de presentar las comunicaciones en tres lenguas diferentes es intencional. Respondiendo al lema central de la convocatoria a este Encuentro ("El lenguaje como actividad: Investigaciones y prácticas didácticas en un mundo multilingüe"), entendimos que nuestra contribución a repensar el modelo puede tener un ingrediente adicional de gran relevancia si partimos de la observación de textos y discursos en (y desde) diferentes lenguas. El potencial de la mirada plurilingüe y comparativa ya ha sido señalado en diversas oportunidades dentro de los debates interaccionistas (Bronckart 2017, Miranda 2017). Asimismo, la decisión de sostener nuestra problematización realizando análisis de textos empíricos y de géneros textuales diversos pretende poner en foco el problema de la necesaria diversificación del corpus que se toma como base para la (re)construcción del modelo.

Referencias:

Bronckart, J.P et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004). Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscopio*, 2, 113-123.

Bronckart, J.-P. (2006). De l'interactionnisme socio-discursif. Entretien avec J.-P. Bronckart. *ReVEL*, N° 6, [www.revelhp.cjb.net](http://www.revelhp.cjb.net).

Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto ! Textes et Cultures*, 13(1).

Bronckart, J.-P. (2017). Interaccionismo Sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? *Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD*. Rosario, Argentina.

Bronckart, J.P. (2019). *Théories du langage. Nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Mardaga.

Miranda, F. (2017). Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *DELTA*, 33(3), 811-842.

## COMUNICACIÓN 1

### De las dimensiones sociohistóricas a las unidades semiolingüísticas: una problematización

MIRANDA, Florencia  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

El modelo de análisis del Interaccionismo Sociodiscursivo es una construcción colectiva, elaborada inicialmente a partir del análisis de un vasto corpus de textos producidos en francés contemporáneo, y que se ha ido alimentando por los aportes teóricos y empíricos de diferentes investigadores. Como señala Bronckart (2019: 288), se pueden reconocer tres momentos diferentes de este modelo: la versión inicial e incipiente de Bronckart et al. (1985), la versión consolidada de Bronckart (1997) y una versión reformulada en Bronckart (2008). En las sucesivas revisiones, algunas características se han mantenido inalteradas (en particular, como es evidente, cuestiones que tienen que ver con los presupuestos fundamentales) y otros aspectos han sido repensados y, eventualmente, reorganizados, a partir del diálogo con teóricos que no formaban parte de las referencias iniciales (o, al menos, no explícitamente). En este sentido, y tal como observamos en Miranda (en prensa), se pueden destacar la evocación cada vez más presente a la perspectiva de Voloshinov y de Jakubinskij, una aproximación más explícita a la mirada de Coseriu o, incluso, el desarrollo de un diálogo concreto con ciertas formulaciones de François Rastier (ver Bronckart 2008 y 2017).

El objetivo de este trabajo es observar algunas cuestiones que, aunque no están completamente ausentes, parecen estar poco evidenciadas en el modelo actual de análisis de textos y discursos. En particular, observaremos el problema de las categorías de análisis necesarias para dar cuenta de aspectos que se inscriben en el ámbito de las condiciones de producción de los textos (o "modelo de la acción de lenguaje") y sus modos de relación con determinadas unidades semiolingüísticas movilizadas en textos de un género específico: el aviso publicitario. Se trata, concretamente, de la articulación entre el llamado "marco de la interacción social" (o lugar social) y algunos mecanismos específicos de la arquitectura textual.

Entre los aspectos que observaremos se destaca la necesidad de explicitar categorías de análisis para abordar las dimensiones sociohistóricas e ideológicas de los textos, que no pueden resumirse a la mera mención de un lugar institucional (como el campo o la institución "publicitaria"). Esto nos lleva, además, a discutir zonas del modelo que pueden sufrir una simplificación o una reducción eventualmente peligrosa en el análisis. En este sentido, proponemos retomar la discusión planteada sobre el "espacio de la interacción social" en los primordios de la elaboración del modelo (Bronckart et al. 1985: 31-36) y en sus subsecuentes reformulaciones, para ponerla en diálogo con los aportes de Voloshinov (2009), Jakubinskij (2019) y Coseriu (1981). Con respecto a los mecanismos propiamente (semio)lingüísticos observaremos algunos procedimientos de la organización temática y enunciativa, como, por ejemplo, el caso de la utilización de determinados términos, la explotación de ciertos estereotipos y los mecanismos de introducción de formas del



“discurso repetido” (Coseriu 1981) o del “discurso ajeno” (Voloshinov 2009). La problematización que propongo se realizará tomando como punto de partida los datos obtenidos en un análisis exploratorio de textos publicitarios, producidos en español y en portugués, en diferentes situaciones sociohistóricas de Argentina, Brasil y Portugal.

Referencias:

Bronckart, J.P et al. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto ! Textes et Cultures*, 13(1).

Bronckart, J.P. (2017). Du texte et de la diversité de ses entours. *Essais*, nº 12, p. 211-229.

Bronckart, J.P. (2019). *Théories du langage. Nouvelle introduction critique*. Bruxelles: Mardaga.

Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid, Gredos.

Jakubinskij, L. (2019). *Sobre el habla dialogal*. Viedma: Editorial UNRN.

Miranda, F. (en prensa). “El modelo de análisis del Interaccionismo Sociodiscursivo: recorrido histórico y configuración actual”.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

## COMUNICACIÓN 2

### Types discursifs, raisonnements et construction des connaissances

GONÇALVES, Matilde

Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH/CLUNL)

Œuvrant pour une Science de l'Humain, l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD) met en lumière l'articulation de la construction des savoirs et des connaissances et le développement individuel et collectif.

Sur la question des constructions des connaissances et dans la continuité d'autres travaux (Piaget, notamment), l'ISD reconnaît trois modes d'élaborer les connaissances aboutissant à trois types de connaissances (Bronckart, 2006). Le premier type – *connaissances pratiques ou implicites* – est élaboré au sein des activités pratiques. Ce type est essentiellement d'ordre fonctionnel et n'invoque pas nécessairement le recours à la langue. Le deuxième, nommé *traditionnel*, provient de la sémiotisation de certaines connaissances pratiques. Il s'agit d'un type de connaissance recourant à des ressources linguistiques et textuelles, s'effectuant au sein des textes relevant de genres, et qui, comme tel, préserve des traits sémantiques et sociohistoriques de la communauté spécifique dans laquelle il est réalisé. Le troisième et le dernier type découle du jeu « d'abstractions et de généralisations » (Piaget) et équivaut à des *connaissances formelles* à travers la « désemantisation » et la « décontextualisation » de certains aspects des *connaissances traditionnelles*. Ce type de connaissances s'organise selon les règles



logiques des mondes formels (Habermas 1987) et de la pensée logico-mathématique (Piaget, 1992), acquérant un caractère universel.

Parmi les apports de l'ISD, il est indéniable que les types discursifs s'avèrent être un instrument pertinent dans l'analyse linguistique, textuelle et générique (Coutinho, 2004, 2008, Miranda, 2010, Gonçalves e Leal, 2012); mais aussi (et notamment) dans l'apprentissage des raisonnements en tant que processus mentaux et langagiers (Bronckart, 2006, 2008; Bota, 2018). En effet, les types discursifs, en tant que formes d'organisation psycho-linguistique participant dans l'organisation de tout texte, mobilisent les raisonnements pratiques dans le discours interactif, les raisonnements causaux et chronologiques dans le récit et la narration et les raisonnements logiques et semi-logiques dans le discours théorique, dans un rapport interactif dialectique entre les opérations psycho-linguistiques et les opérations psycho-cognitives (Bronckart, 2008: 90). Découlant de ce qui a été présenté précédemment, plusieurs questions s'(im)posent :

- est-il possible d'établir un rapport entre types de discours, types de raisonnement et modes d'élaboration des connaissances ? Si oui, de quelle manière ce rapport peut-il être posé ?
- si la construction des raisonnements et des connaissances, traditionnelles et formelles, se fait par médiation sémiotique, comment se peut-il que les connaissances générales et formelles s'édifient par un processus de désémantisation (tel que décrit par Bronckart 2004, à partir des travaux de Piaget)?

L'objectif de cette communication est double: 1) articuler les types de raisonnement et les modes de construction des connaissances, assumant les types discursifs comme sas et médiateurs; 2) discuter la nature de la "désémantisation" au sein des connaissances formelles, en articulation avec les connaissances traditionnelles. Pour cela, et dans une perspective comparative et interactive, nous partirons de l'étude des types discursifs dans des textes de l'activité langagière journalistique et scientifique, et des textes croisant les deux activités, en portugais et en français, pour répondre aux questions posées et enrichir le travail développé et en développement du modèle d'analyse de l'ISD.

Referencias :

Bota, C. (2018) Pensée verbale et raisonnement. Les fondements langagiers des configurations épistémiques. Bern : Peter Lang.

Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto ! Textes et Cultures*, 13(1).

Bronckart, J.-P. (2006). "Les conditions de construction des connaissances humaines" - In : M. Carton & M. Meyer (Ed.), *La société des savoirs: trompe-l'oeil ou perspectives ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 27-48.

Coutinho, M. A. (2004) "A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo". In: *Caleidoscópico*, vol. II, n.º 2. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pp. 9-15. In: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6445>

Gonçalves, M., Leal, A. (2012). La question des types de discours. In *Arts et Savoirs*, ISSN 2258-093X. In : <http://lisaa.univ-mlv.fr/arts-et-savoirs/parution-du-numero-2-les-theories-de-lenonciation-benveniste-apres-un-demi-siecle>

Coutinho, M. A. (2008). "Marcadores discursivos e tipos de discurso". *Estudos Linguísticos /Linguistic Studies* 2. pp. 193-210. <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/21-maria-coutinho.pdf>

Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG/FCT.

### COMUNICACIÓN 3

#### Tipos discursivos e figuração – uma questão central?

*Antónia COUTINHO*  
*Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL)*

É bem conhecido o “modelo de análise” de textos, no quadro do ISD (Bronckart, 1997): condições de produção (contextos físico e sociossubjetivo) e arquitetura textual (infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilidade enunciativa). Das mudanças introduzidas posteriormente (Bronckart, 2008) salienta-se a que diz respeito à infraestrutura textual, que passa a integrar uma componente de organização temática e uma componente de organização discursiva. Esta reformulação mantém os três níveis de organização considerados – tal como mantém a imagem usada por Bronckart (1997, p. 120), quando descreve a arquitetura textual como um folhado, na medida em que integra níveis de organização “sobrepostos e em parte interativos”. Parece razoável admitir, no entanto, que se evidenciem possibilidades de interação entre níveis organizacionais que dificilmente eram captadas na versão anterior do modelo: a interação entre as componentes temática e discursiva e a forma como interagem, em particular, com os mecanismos de responsabilidade enunciativa dão conta dos “produtos interpretativos” designados como figuras de ação na investigação de E. Bulea Bronckart (2009, 2010) – que surgiram num contexto de investigação específico, relacionado com a compreensão do papel da linguagem como fator de desenvolvimento associado a práticas profissionais. Mas a noção de figuração enraíza-se nos pressupostos epistemológicos do ISD, de que aqui saliento apenas dois aspetos: a dimensão praxeológica própria da linguagem, entendida como atividade e associada a cada texto empírico, enquanto ação de linguagem; o papel de reconfiguração interpretativa do vivido, que recai sobre qualquer texto (e não apenas sobre textos de caráter narrativo e escrito, como entendia Ricœur). Deste ponto de vista, importa compreender (através de análises empíricas) que outras figuras podem ser consideradas, quando o conteúdo temático não incide especificamente sobre o agir (Bronckart, 2017; Bronckart & Bulea Bronckart, 2016; Coutinho, 2013). Há ainda outra questão que permanece em aberto, e que constitui objetivo do presente contributo: clarificar o lugar (ou o estatuto) das figuras no modelo da arquitetura textual. A hipótese que me proponho desenvolver não introduz diferenças no modelo – mas pondera as implicações que decorrem do facto de as figuras (de ação ou outras, a identificar) poderem ser tidas como macrossignos (Bulea, 2009). Em última análise, trata-se de saber como tomar em consideração diferentes graus de estruturação semiótica (linguística): com efeito, a questão terá também de se colocar para o texto, considerado globalmente (ou globalmente visto como trabalho de figuração).

Retomando o enquadramento da problemática, agora brevemente esboçado, a comunicação incluirá análise de textos ligados ao quotidiano e à atividade literária. A conclusão expectável, através desse crivo empírico, tem a ver com a centralidade dos tipos discursivos. Trata-se de uma centralidade que não é espacial nem hierárquica, mas determinante para a estruturação linguística própria do nível textual, tal como evidenciada por Coseriu (2007, p. 156): “Ya sólo el hecho de que exista una clase de contenido que es propriamente contenido de textos, o contenido dado a través de los textos, justifica a autonomía del nivel textual.”. Mas é a dupla componente, temática e discursiva, que determina a condição semiótica específica de textos e de partes de texto (como macrossignos). Deste ponto de vista, é sobre a figuração que recai a liberdade própria do nível do texto – em que “os sentidos (...) podem ser e realmente são sempre novos” (Coseriu, 1980, p. 102).

Referências:

Bronckart, J.-P. (2017). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? Conferencia de cierre del V Encuentro del ISD. Rosario, Argentina.

Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto ! Textes et Cultures*, 13(1).

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2010). Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Mercado de letras.

Bulea Bronckart, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des “figures d'action”. *Estudos Linguísticos*, 3, 135-152.

Bulea Bronckart, E. & Bronckart, J.-P. (2016). Textualité, discursivité et figuration: Les diverses approches théoriques et méthodologiques et leurs implications didactiques. Texto de apoio, NOVA Lisbon Summer School in Linguistics.

Coseriu, E. (2007). *Linguística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido* (O. Loureda, ed.). Madrid: Arco/Libros, S.L.

Coseriu, E. (1980). *Lições de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Coutinho, M. A. (2013). Le développement thématique dans les pratiques d'écriture en contexte scolaire/académique. *La Lettre de l'AIRDF*, 54 (1), 39-41.

## O ENSINO DA MULTIMODALIDADE E OS MANUAIS ESCOLARES: UMA PROBLEMÁTICA DOS DIAS ATUAIS

**Coordenadora:**

LEAL, Audria Albuquerque  
CLUNL/FCT

**Debatedora:**

LEURQUIN, Eulália  
UFC

Este simpósio tem como objetivo analisar a forma como é considerado o estudo da multimodalidade em manuais escolares do 5º e do 7º ano, nas áreas de português e história, em Portugal. O conceito de multimodalidade refere-se à pluralidade de recursos semióticos usados na comunicação humana. De fato, com os avanços tecnológicos, é cada vez mais relevante a articulação entre a imagem e a língua nos sistemas comunicativos – o que leva o visual a participar na criação de significados dentro dos textos. Esta constatação conduz à conclusão de que o ensino da leitura e da escrita não devem estar dissociados de uma prática social em que o verbal e o não verbal se articulem e influenciem mutuamente. Desse modo, o trabalho pedagógico deve ser pensado para responder às necessidades reais do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e social. Ciente desta ideia, os documentos oficiais elaborados para nortear a educação formal incluem nas suas prescrições a necessidade de ensinar a língua em interação com outras semioses. Além disso, a prática comunicativa na sociedade beneficia aqueles que dominam diferentes semioses. Portanto, preparar o aluno para a sua inserção na sociedade requer um conhecimento sobre como compreender, produzir e ter postura crítica diante de textos multimodais. A partir das considerações aqui levantadas, este simpósio procurará apresentar como, atualmente, os manuais escolares de Portugal estão a considerar a multimodalidade. Para isso, apresentaremos, num primeiro momento, uma reflexão sobre a forma como a multimodalidade está presente nos manuais de Português. Em seguida, procuraremos analisar a presença da multimodalidade em manuais de História. Por fim, num terceiro momento, apresentaremos uma proposta didática orientada para o ensino da multimodalidade, com enfoque no ensino/aprendizagem da leitura crítica. Com isso, esperamos contribuir para a discussão sobre o *porque* e o *como* a multimodalidade pode ser ensinada quando se tem em vista o desenvolvimento do leitor crítico.

Referências:

- BRONCKART, J.-P. ([1997] 1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART, J.-P. (2008). A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In Guimarães, A. M. de Matos; Machado, A. R. & Coutinho A. (Ed.), *O interacionismo sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 19-42..

- DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (205-242). Newark: International Reading Association.
- GONÇALVES, M. (2014). Similitudes et différences textuelles dans les genres numériques: blog et site web. In *Studii Lingvistica* vol. 4., pp. 75-91. Disponível em: <https://doaj.org/article/gad1oed96b18450abec2d71752055d45>>
- GONÇALVES, M. & JORGE, N. (2019). Potencialidades do plano de texto no ensino da leitura. *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. pp. 121-138. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17949.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga8>
- LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F. (2012) *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 2ª ed.
- LEAL, A. (2011) *A organização textual do género cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. Tese de doutoramento. Lisboa: FCSH-UNL, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>
- LEAL, A. & GONÇALVES, M. (2020). Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o ensino da leitura. In: *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020. eISSN: 2236-4242. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68>

## COMUNICAÇÃO 1

### Semiotização do conhecimento em manuais escolares de português: quando o verbal e o não verbal (não) dialogam

GONÇALVES, Matilde  
NOVA FCSH/CLUNL, Lisboa

É objetivo da presente comunicação observar e discutir de que forma os diversos conteúdos, verbais e não verbais, presentes nos manuais escolares de Português contribuem (ou dificultam) a construção de sentido e de conhecimento.

Para tal, a análise dos manuais sustentar-se-á em trabalhos, relativos ao plano de texto, enquanto noção teórica e ferramenta de trabalho no ensino da língua e do seu contributo para o desenvolvimento das capacidades de leitura (Gonçalves & Jorge, 2019; Jorge & Coutinho, 2017; Leal & Gonçalves, 2020). Estes enquadram-se no interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997, 2008) e dialogam, quando oportuno com outras perspetivas (Adam, 2002; Kress & van Leuwenn, 2006).

Para o presente estudo, foram selecionadas subpartes das unidades de dois manuais escolares de Português do 5º e do 7º ano de escolaridade, versando sobre textos com características narrativas. Metodologicamente, o trabalho pautou-se por uma análise com

uma abordagem predominantemente descendente (Volochinov, 1977), qualitativa e interpretativa de carácter retórico-hermenêutica (Rastier, 2001).

Com vista ao alcance do objetivo suprarreferido, procedeu-se a um levantamento dos diferentes blocos textuais (textos literários (ou trechos dos mesmos), segmentos expositivos e explicativos, exercícios) e dos diversos recursos não verbais (imagens, fotografias, esquemas) mobilizados nos manuais. Seguidamente, avaliaram-se as relações e os valores que esses mesmos blocos e recursos adquirem na relação de sentido que se institui entre eles dialeticamente.

Pela análise preliminar, confirmou-se, entre os diferentes conteúdos verbais e não verbais, a existência de diversos tipos de relação (complementaridade, retoma, oposição, entre outras). No entanto, noutros casos, verificou-se a presença de recursos não verbais com um papel meramente ilustrativo. Se no primeiro caso, as relações contribuem para a construção de sentido, no segundo caso, é possível questionar a função e o valor que esses recursos não verbais assumem na construção de sentido e de conhecimento.

Para além do levantamento dos problemas entre os recursos verbais e não verbais nos manuais escolares de Português, a seguinte proposta, e o simpósio na qual se inscreve, visa contribuir para uma melhoria dos conteúdos.

Referências:

ADAM, J.-M. (2002) Plan de texte. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil. pp.433-434. 2002.

BRONCKART, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

GONÇALVES, M. & JORGE, N. (2019). Potencialidades do plano de texto no ensino da leitura. *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. pp. 121-138. 2019. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17949.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga8>

JORGE, N. & COUTINHO, A. (2017) Percursos (linguísticos) de leitura (literária). In *Palavras*, pp. 50-51. Lisboa: APP.

LEAL, A. & GONÇALVES, M. (2020). Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o ensino da leitura. In: *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020. eISSN: 2236-4242. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68>

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 2ª ed.

RASTIER, F. (2001) *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF.

VOLOSHINOV, V.N. (1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

## COMUNICAÇÃO 2

### Manuais escolares de história: plano de texto e (re)construção do conhecimento

JORGE, Noémia  
CLUNL/IPL

Pretende-se, nesta comunicação, descrever e analisar a forma como o mesmo conteúdo temático é semioticamente organizado em manuais escolares de História 5.º e 7.º ano de escolaridade.

Em termos teóricos, a análise será suportada pela noção de *plano de texto* – aqui encarada quer como fator unificador da estrutura composicional (Adam, 2005), quer como princípio organizador responsável pela estruturação textual global, suscetível de orientar não apenas o processo de escrita (Cabral 2013), mas também o processo de leitura (Gonçalves & Jorge, 2019; Leal & Gonçalves, 2020).

Foram especificamente selecionados para análise os subcapítulos de dois manuais escolares portugueses pertencentes a diferentes anos de escolaridade, mas centrados num conteúdo temático comum: o processo de romanização da Península Ibérica.

| Textos em análise (excertos de manuais) |         |   |           |
|---|---------|---|-----------|
| Disciplina                              | Ano     | Título do texto                                   | Dimensão  |
| História e Geografia de Portugal        | 5.º ano | A romanização da Península Ibérica                | 3 páginas |
| História                                | 7.º ano | A formação do império e o processo de romanização | 4 páginas |

A análise textual visou a reconstituição do plano dos dois textos e foi constituída por três etapas: I) segmentação, identificação e classificação de blocos semióticos dotados de unidade temática (verbais, não verbais/icónicos, mistos); II) identificação da macroestrutura semântica de cada bloco semiótico; III) análise das relações que se estabelecem entre blocos temáticos e identificação dos mecanismos semióticos utilizados para marcar essas relações.

Os resultados obtidos permitem concluir que: I) os textos em análise são construídos e interpretados em função de um plano de texto multimodal, marcado pela complementaridade (e não pela redundância) entre o verbal e o visual; II) a multiplicidade de linguagens que intervém na reconstituição do plano de texto facilita a construção do sentido (e do conhecimento) por parte do leitor, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de relacionar conteúdos.

Referências:

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

CABRAL, A. L. T. (2013). O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planeamento da produção escrita. *Linha d'Água*, 26(2): 241-259.



GONÇALVES, M., & JORGE, N. (2019). Plano de texto e ensino da leitura. In A. Leal et al. (orgs.), *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas* (pp. 121-137). Porto: FLUP/CLUP.

LEAL, A. & GONÇALVES, M. (2020). Gêneros e multimodalidade: o papel do plano de texto. *Linha D'Água*, 33(2), 39-68

### COMUNICAÇÃO 3

#### **O plano de texto nos textos multimodais: um caminho para o ensino da leitura crítica**

LEAL, Audria  
CLUNL/FCT

A partir dos trabalhos de Leal (2019), de Gonçalves & Jorge (2019) e de Leal & Gonçalves (2020), esta comunicação tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino/aprendizagem da leitura em textos multimodais. Para tal, esta proposta procura articular a noção de *plano de texto*, que congrega o nível macro até uma abordagem meso/micro, aos três eixos para o ensino da multimodalidade (Leal 2019 e 2020), que são: 1) o tipo de representação; 2) o tipo de interação e 3) a análise da composição. De fato, o trabalho com o ensino da multimodalidade requer perceber que os significados são gerados não só a partir da linguagem verbal, mas sobretudo da relação do verbal com outras unidades semióticas.

Para atingir esse objetivo, dois quadros teórico-metodológicos sustentam a presente proposta. O primeiro é o interacionismo sociodiscursivo (ISD), com destaque para a noção de género (Bronckart 1999; 2008), e da sua aplicação didáctica (Schneuwly & Dolz, 2004). O segundo é Gramática do Design Visual (Kress e van Leeuwen, 2006) que apresenta, na perspectiva da semiótica social, um modelo composto de três metafunções (representacional, interativa e composicional) aplicadas à análise de textos que congregam diferentes modos semióticos.

Como resultado desta proposta, espera-se ampliar a discussão sobre os modos do ensino-aprendizagem de textos multimodais. Além disso, apesar de os documentos oficiais se referirem ao uso de géneros numa perspectiva didática, os objetivos e as metas associadas a esta orientação ainda requerem elucidações. Por fim, espera-se contribuir para a discussão sobre as implicações que a noção de multimodalidade traz para o ensino de História e, principalmente, para o ensino do Português.

Referências:

BRONCKART, J-P. (2008). Genre de textes, types de discours et degres de Langue langue. In: *Revue Texto!* Janvier, vol. XIII, nº 1. Disponível em: [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf)

BRONCKART, J-P. (1999). *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Intercionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

DOLZ & SCHNEUWLY (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas : Mercado de Letras.



- GONÇALVES, M. & JORGE, N. (2019). Potencialidades do plano de texto no ensino da leitura. *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. pp. 121-138. 2019. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17949.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga8>
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual design*. London: Routledge
- LEAL, A. (2011). *A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. FCSH-UNL: Lisboa. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>
- LEAL, A. (2019). *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. Comunicação apresentada no VI Encontro do Interacionismo Sóciodiscursivo, Porto Alegre, 02 a 05 de julho.
- LEAL, A. & GONÇALVES, M. (2020). Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o ensino da leitura. In: *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. eISSN: 2236-4242. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p39-68>

## QUELLE INGÉNIERIE DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE CAPACITÉS ORALES DANS DIVERS CONTEXTES?

**Coordinateurs:**

*GAGNON, Roxane  
HEP Vaud, Suisse*

*LAURENS, Véronique  
Sorbonne Nouvelle, France*

*MESSIER, Geneviève  
UQAM, Canada*

### Description générale

Le symposium proposé s'inscrit dans l'axe 4 du colloque : l'activité linguistique dans la formation des enseignants. Nous abordons la question de l'ingénierie de formation et des différents outils mis en place afin de mettre en relation les formés avec un objet de formation spécifique, l'enseignement de l'oral.

Les recherches en ingénierie de la formation visent à assurer une meilleure régulation de la formation. L'ingénierie repose sur l'analyse du travail, car il s'agit de construire des contenus de formation correspondant le plus possible aux situations professionnelles réelles, et d'utiliser les situations de travail comme des supports pour la construction de nouvelles compétences (Durand, 1998 ; Mayen, 1999). Cette conception repose sur trois composantes : 1) les situations professionnelles transposées en situations didactiques ; 2) les ressources utilisées par les formateurs-formatrices pour réussir l'action de formation ; 3) les dispositifs qui, dans l'interaction langagière, articulent ces ressources, pour atteindre des objectifs relatifs à la situation professionnelle à développer.

Trois contextes de formation seront mis en lumière relativement au développement de la compétence à communiquer oralement :

- un dispositif de formation continue, développé dans le cadre d'une recherche design, visant à développer des outils pour enseigner la production de récits oraux inventés aux trois cycles de la scolarité obligatoire en Suisse romande;
- un dispositif de formation, mis en place pour des intervenants formés ou non à la didactique du FLE/S, animant des ateliers de français avec des adultes dits migrants à Paris, qui vise à outiller les intervenants pour l'enseignement de différents genres oraux liés à des situations de la vie personnelle ou sociale;
- un portrait des dispositifs de formation qui influenceraient le développement de la compétence à communiquer oralement pendant la formation initiale de futurs enseignants inscrits dans des programmes de deux universités québécoises, portrait issu d'une recherche longitudinale (2016-2020).

## CONTRIBUTION 1

### Un dispositif de formation pour enseigner la production de récits oraux inventés aux trois cycles de la scolarité obligatoire en suisse romande

*GAGNON, Roxane  
HEP Vaud*

*BOURDAGES, Rosalie  
HEP Vaud, UQAM*

*DUCREY EVEQUOZ, Caroline  
HEP Valais*

*GUILLEMIN, Sonia  
HEP Vaud*

*TICON, José  
HEP Vaud*

**Discutante:**  
*CADET, Lucille  
Université de Cergy Pontoise*

Notre recherche appartient aux recherches orientées par la conception. Elle vise à comprendre les besoins effectifs à propos de l'enseignement du récit oral grâce à un dispositif de formation continue au cours duquel des outils sont proposés, discutés puis transformés. La recherche tire profit des mises en œuvre critiques des outils faites par les professionnels qui favorisent leur opérationnalité, légitimité et usage futur (Cèbe & Goigoux, 2018).

Nous présenterons rapidement les caractéristiques de la recherche-design, en explicitant les étapes du dispositif de formation, pensé sur trois ans et sur les trois cycles de la scolarité obligatoire en Suisse romande. L'enseignement et l'évaluation d'un même genre, le récit spontané à l'oral, y sont abordés.

Nous illustrerons l'aspect itératif de la recherche-design (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) en pointant les adaptations proposées de l'année 1 (formation continue 2018-2019, « J'invente un conte avec des cartes », 1er cycle) à l'année 2 (formation continue 2019-2020, « Produire une histoire inventée à partir d'un jeu », 2e cycle) et à l'année 3. Nous centrant sur les gestes et les outils pour l'évaluation, nous analyserons les caractéristiques des dispositifs proposés et leur réception par le public des formés.

## **CONTRIBUTION 2**

### **Un dispositif de formation pour intervenir auprès d'adultes dits migrants sur l'enseignement de genres oraux liés à des situations de la vie personnelle ou sociale**

*LAURENS, Véronique  
Université Sorbonne Nouvelle, France*

Le dispositif de formation des intervenants auprès d'adultes migrants constitue la première étape de la conception d'un projet de recherche visant à observer la construction des savoirs d'enseignement d'intervenants peu ou pas formés à la didactique de l'oral en FLE/S et qui ont en charge des ateliers de français dans des structures telles que des centres sociaux ou des associations, à Paris.

La présentation détaillera l'ingénierie de formation mise en place à partir de l'appropriation d'un outil didactique conçu pour l'enseignement de genres oraux du quotidien à travers des activités de compréhension, d'appropriation et de systématisation, avec des adultes migrants (Guimbretière & Laurens, 2015; Laurens & Guimbretière, 2016). La construction des savoirs des intervenants sera mise en lumière à partir de l'analyse de trois séquences d'enseignement filmées (Laurens, 2017) et d'un entretien croisé avec les intervenants accompagnés.

## **CONTRIBUTION 3**

### **Des dispositifs de formation pour développer la compétence à communiquer oralement chez les futurs enseignants inscrits dans des programmes de deux universités québécoises**

*MESSIER, Geneviève; DUMAIS, Christian; BOYER, Priscilla et VIOLA, Sylvie  
Universités du Québec à Montréal et à Trois-Rivières*

La compétence à communiquer oralement, incontournable et indispensable pour enseigner, est considérée comme une compétence fondatrice dans la formation initiale des futurs enseignants (MÉQ, 2020). Cependant, malgré ce constat, ce ne sont que certaines universités qui ont fait le choix d'accorder du temps au développement de cette compétence en mettant en place des dispositifs de formation pour soutenir son développement (Viola, Messier, Dumais et Meunier, 2015). Il demeure, malgré ces quelques initiatives, que nous en savons peu sur les dispositifs de formation qui influencent l'expérience des futurs enseignants comme communicateur pendant leur parcours de formation. Cette communication présente un portrait de ces dispositifs de formation, désignés comme des environnements d'apprentissage (Messier, Boyer, Viola et Dumais, accepté), qui ont pu exercer une influence positive sur le développement de cette compétence. Ce portrait a été brossé à partir des données recueillies au travers d'entretiens semi-dirigés qui ont eu lieu à trois moments dans la recherche longitudinale

que nous avons conduite auprès de cohortes d'étudiants de deux universités québécoises et dont l'objectif général est l'établissement d'un profil motivationnel au regard de leur compétence à communiquer oralement.

#### Références

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.

Guimbretière E., Laurens V. (2015). *Paroles en situations*. Paris, Hachette, coll. « Focus ».

Laurens V., Guimbretière E. (2016). Concevoir un ouvrage pour l'oral en FLE/S aujourd'hui : quelles orientations didactiques et méthodologiques pour quelles utilisations pédagogiques? *Le français dans le monde, recherches et applications*, 60, 149-158.

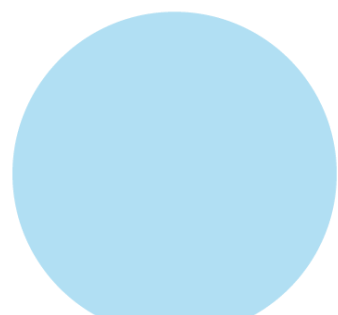
Laurens, V. (2017). Compréhension orale et rapport exposition-saisie en français L2 : mise en perspective d'interventions d'enseignants et de traces d'appropriation par des apprenants. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 61, 92-108.

Messier, G., Boyer, P., Viola, S. et Dumais, C. (accepté). Les universités forment-elles les futurs enseignants à communiquer oralement? Perceptions d'étudiants en formation initiale à l'enseignement sur leur expérience de formation. Dans G. Messier et M.-C. Pollet (dir.), *Littéracies universitaires : quelles compétences? quels objets de formation et de recherche? quels espaces géographiques et institutionnels?*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2), 73-94.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.



## AHOZKO EUSKARAREN DIDAKTIKAREN ERRONKAK IRAKASLEEN FORMAZIOARI BEGIRA

**Koordinatzaileak:**

DIAZ-DE-GEREÑU, Leire  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

BIAIN, Iñaki  
HN aholkularia, Berritzegunea- Irun

(3.ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)

### Deskribapen orokorra

Sinposio honen helburua da ahozko euskararen didaktikak, eta ondorioz, irakasleen formazioak egun dituen erronka nagusiei modu estrategikoan erreparatzea, arloko ikertzaile eta formatzaileak elkarlanean jarrita. Helburua, ahozko euskararen didaktikaren osagaiak mugatzea izango da eta aurrera begirako ikerketa-ildoak eztabaidan jartzea.

Bi ikuspuntu nagusiri helduko zaio sinposio honetan: batetik, ikasleen euskararen erabileraren motibazio alderdiak ahozkoaren didaktikari ekartzen dizkion erronka eta eraginak ikusmiran hartzen dituen; bestetik, euskara irakaskuntza objektu autonomo gisa nahiz ikasketarako zeharkako gaitasun gisa irakasteak ahozko euskararen didaktikari ekartzen dizkion erronkei begiratzen diena.

Izan ere, hizkuntza gutxituaren irakaskuntzak, oro har ere, oinarri eta baldintza berezitu eta argiak behar ditu (Dolz & Idiazabal, 2013; Idiazabal & Manterola, 2009) hizkuntza gutxitu horren ikaskuntza eta erabilera ziurtatzeko, edozein dela ere kontestua eta ikaslearen profila. Halaber, ahozkoa lantzea ez da curriculumeko eskari hutsa eta eskolan ahozkoaren didaktika bultzatzeak berebiziko beharra du hizkuntza gutxitua biziberritzeko eta erabilera bultzatzeko (Idiazabal, 2013). Urtez urte, gero eta argiago azaltzen zaigu gizarte eszenatoki berri batean hizkuntzaren ezagutzaren eta erabileraren arteko aldeak gainditzeko alderdi askotatik heldu behar zaiola euskararen ahozkoaren sustapenari, eta horietako bat da ahozkoaren didaktika berariaz lantzea, ikaskuntza testuinguru eta ikasle profil gero eta askotarikoagoi egokituta (Ortega, 2017). Irakasleen formazioaren ezinbesteko osagai bezala ageri zaigu ikasleen ahozko euskara-gaitasunen eta euskara erabiltzeko motibazioetan eragiteko markoa eta eskuartze didaktikorako metodologiak eskaintzea (Olasagarre & Mugertza, 2015; Manterola, 2020); biak ala biak beharrezko ageri zaizkigu, eleaniztasunak hizkuntza gutxituentzat hezkuntza testuinguru egokia eskaintzen duen arren (Junyent eta beste, 2009) hizkuntza gutxituen aurkako jarrerak ere ezkutatu daitezkeelako (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009; Dolz, 2019).

Eskolak ahozkoaren esparruan oro har izan duen tradizio eta meta-mintzaira falta (Rispaill, 2003) ukazina den arren, aintzat hartu beharrekoa da euskara biziberritzea helburu duen eskolak ahozkoa lantzearen kontzientzia agertu izan duela ezinbestean. Egun, indartu baino ez da egiten ari aipatu beharra, ahozkoaren inguruko ikerketa eta ekimen ugari lehentasuna hartu baitute irakasleen formazioan. Hizkuntzen erabileraz gogoetatzeko

gazte askok duten esparru gutxienetako gisa ageri zaigu gainera egun eskola, hizkuntzen erabileraren kontzientzian "naturalizazio" prozesu arriskutsu bat gertatzen ari baita (Hernandez & Altuna, 2020). Ahozkoaren formazio-ikerketak garatuz eta sakonduz doaz eta baieztatu baino ez da egiten atxikimendua eta didaktika lotzeko beharra (Olasagarre eta beste, 2019; Garcia-Azkoaga eta beste, 2020).

Egungo ikasleen euskarazko irteera-profila zehazte aldera, ahozko gaitasunei dagokienean, oinarrizkoa zaigu ikaslearen H<sub>1</sub> edo H<sub>2</sub>/H<sub>3</sub> den aintzat hartzea, eta testuinguruak ematen dituen euskararen erabilera eta ikaskuntzarako aukera guztiak ere kontuan hartzea. Hitzun berrien kasuan, bereziki, ahozko hizkuntzaren erabileran eragiten duten faktoreen artean aurkitzen da eskolaz kanpoko hizkera bereganatu izana (Ortega eta beste, 2016) eta horrek gure eskoletan egin beharreko ahozkoaren didaktikari erronka handia suposatzen dio: jendaurreko mintzairari dagozkion testu-genero formalez gain (Schneuwly, 2007) testu genero eta erregistro informalagoak irakatsi beharra; testu monologalez gain, dialogikoak ere aintzat hartu behar dira eta euskalkien presentzia ziurtatzea. Erronka, agerikoa da. Edonola ere, erronkak askotarikoak dira, eskola testuinguruak eremu soziolinguistiko berean ere askotarikoak izan daitezke eta.

Ahozkoaren irakaskuntzak berez aurkitzen ditu zailtasunak eskola testuinguruan nonahi: zaila gertatzen ari da oro har ere berau sistematizatu, orokortu eta egonkortzea (Nonnon, 2016; Gagnon eta beste, 2018). Gure hezkuntza testuinguruan ere baieztatu dugu: ahozko testuen irudikapena lausoagoa dela curriculometan (Diaz de Gereñu eta beste, 2020) idatziarekin erkatuta; material didaktikoetan oinarrizkoa dela hizkuntzaren funtzionamenduari buruz hartzen den ikuspegi teorikoak eta irakaskuntza metodologiaren aukera ahozkoaren lanketa eskaintzerakoan (Garcia Azkoaga eta beste, 2010); ahozkoa lantzeko freno edo balaztek izaera bereizgarria agertzen dutela (Zabala, 2018) frantsesaren ahozko irakaskuntzan baieztatzen direnekin alderatuta (Dupont & Grandaty, 2015), e.a.

Testuinguru honetan, euskararen ahozkoaren didaktikan formazio egitura eta haren osagaiak, erronkak eztabaidatu eta galdera hau erantzun gura da: Nolako gaitasunak behar ditu irakasleak? Zertan hobetu beharra dago irakas-jarduna eta nolako formazioa behar da?

Hiru komunikaziok osatuko dute sinposioa, eztabaidarako oinarri eta gaiak emanez: lehenik, Olasagarre, Ramos eta Vilchesekek berriki egin duten DBHko ikasleen euskararen atxikimenduaren inguruko ikerketako emaitza eta ondorioen inguruko saioa izango dugu. Bigarrenik, Murua eta Bengoetxeak, ahozkoa arloetan lantzeko aurrera eraman duten proiektua aurkeztu eta irakasleen formazioan izan dituen ondorio batzuk aurkeztuko dizkigute; azkenik, Bengoetxeak, Manterolak eta Diaz-de-Gereñuk testuinguru erdaldunean burututako formazio-ikerketan batean ahozkoa irakasteko sekuentzia didaktikoak sortu eta esperimentatzean azaleratutako erronkak nabarmenduko dituzte.

# 1. KOMUNIKAZIOA

## DBH-ko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku hartzea

*OLASAGARRE, Yolanda*  
*RAMOS, Rosa*  
*VILCHES, Carlos*

Bigarren Hezkuntzako ikasleen hizkuntzarekiko atxikimendua eta motibazioa ezagutzeko beharra aspaldi ikusi genuen. Ikasleen hizkuntz gaitasuna hobetzeko bitartekoa eta hizkuntzaren erabilerara jauzi egiteko baldintza direla uste dugulako. Bide horretan sakontzeko zenbait saiakera eta urrats egin ondoren, ikerketa egin beharra zegoen. Ikerketan, batetik, hizkuntzarekiko ikasleen bizipenak, sentimenduak eta emozioak ezagutzeko beharra genuen (analisi sinkronikoa), eta bestetik, bizipen edo sentimendu horiek hobetzeko bidean zein esku-hartze egin zitekeen aztertu nahi genuen (analisi diakronikoa). Hizkuntzaren atxikimendutik erabilerara jauzi egiteko ezinbestekoa ageri zaigu hizkuntza gaitasunaren pertzepzioa eta horrekin lotutako bizipen eta sentimenduen nolakotasuna. Atxikimendua eta gaitasunaren arteko desoreka (barne gatazka) ebazteko bideak helmuga desberdinak baititu.

Analisi sinkronikoan jasotako ondorioei dagokienez, orokorrean euskararekin aitortutako atxikimendua ona eta pozgarria da (areago familia euskaldunetako gazteen kasuan). Euskararekiko lotura afektiboaren eragile nagusiak familia eta eskola dira (ez lagunartea, aisialdia edo kultur erreferenteak, esaterako) Familian euskararen erabilerarik ez dagoenean, ikasleek euskarazko irakaskuntzaren aldeko hautuaren kontzientzia dute, baina hasierako erabakiaz gain, ia ez dute familia euskararekin lotura afektiboa elikatzeko iturri gisa aipatzen. Euskal kulturarekin lotutako elementu sinbolikoak haurtzaroan kokatuta daude ez nerabezaroan (pertsone jakin batzuek gain, elementu sinbolikoak oso presente daude ikasleen historia linguistikoetan). Atxikimendu altua eta ezagutza ez nahikoa duten ikasleek barne gatazka daukate (gatazka horrek sortutako sentimenduetan graduak daude: deserosotasunetik beldurreraino. Barne gatazka ebazteko bi bide daude: hizkuntza gaitasuna hobetu edo atxikimendua galdu. Lehenengo bidetik joanez gero posible da ikaslea hiztun aktiboa bihurtzea (baldintza sozialak emanez gero erabiliko du); bigarren bidearen amaieran aldentzea dago (ez dute erabiliko eta taldea erdarara lerratze indarra egiten dute). Analisi diakronikoari begira jarrita, esku-hartzearen ondorioz, aldaketa batzuk gertatzen direla egiaztatu da. Esku-hartze motzaren ondorioz, aldaketaren zantzuak ikusten dira, ez ikasle guztietan, baina bai multzo adierazgarri batean. Aldaketak, batez ere, osagai afektiboetan ikusten dira (hizkuntzekiko hurbiltasun maila eta sentimenduak); izan ere, gutxiago aldatzen dira osagai kognitiboak (objektuarekiko ezagutza) eta konduktualak (portaera-joera aitortuak).



## 2. KOMUNIKAZIOA

### Ahozkoa eskolan: irakaskuntza helburu izatetik harremanen erdigunean jartzera. Esperientzia baten berri

*MURUA, Nagore  
Mariaren Lagundia ikastola*

*BENGOETXEA, Olatz  
Soziolinguistika Klusterra*

Esperientzia honen helburua da irakasleei edozein irakasgaietan, (ikasle-ikasle eta irakasle-ikasle arteko) elkarrekintza sustatzen lagunduko dien eta egunerokotasunean harreman zaintzari eta giro goxoari toki egingo dion proposamena aurkeztea.

Bergaran 2014-2018 urteetan garatutako Berbekin proiektuan zenbait ikastetxetan ahozkoak zeharkako gaitasun bezala zein lanketa duen aztertu da, ikerketa-formazio esperientzia gisa. Ikerketa horrek erakutsi digu hizkuntzarekiko gogoeta hizkuntzaz besteko arloetatik urrun geratzen dela, hortaz, prestakuntza funtsezkoa dela komunikazio-trebetasunak arloetan txertatzeko; eta hizkuntza gutxituaren irakasleak horretan izan behar duten arduraz jabetu behar direla ahozko erabilerarako esku-hartze egokiak bideratzeko.

Berbekin egitasmoan, herri bereko D ereduko ikastetxean hizkuntzakoak ez diren irakas-saioak grabatu dira ahozko erabilerarekin lotutako alderdiak aztertzeko eta irakasleen prestakuntzan erabiltzeko. Hiru ezaugarritze baliatu dira egiten dena hobeto ezagutzeko: irakasgaien izaera eta elkarrekintza-motak (formala, ez-formala, testu-generoak), keinu didaktikoak eta irakasleen eta ikasleen arteko elkarrekintza kudeatzeko modua (irakas-estiloak).

Era horretan, gelako euskararen ahozko erabileraren praktika onuragarriak identifikatu nahi izan dira, ondoren, haiek sustatu ahal izateko. Fokua berbazko elkarrekintzan jarri da, eta irakasleekin elkarlanean, euskararen gaineko gogoeta egin da ikasleen ahozko adierazpidean eragiteko.

Irakasleen formazioan eragiteak ekarri du eskolan ahozkoarekiko, haren dimentsio eta erpin guztiekiko kontzientzia bat, hala, ikastetxean aurretik zeuden hezkuntza proiektuekin uztartzeko indar berezia egin da, *Urrezko Txantxangorria* egitasmoa horren adibide da. Golden 5 proiektuarekin uztartuz, ahozkoa ikasle eta irakasleen arteko harremanen erdigunean kokatzea lortu da.

### 3. KOMUNIKAZIOA

#### Ahozko sekuentzia didaktikoek azaleratutako erronkak: formazio- ikerketa esperientzia bat testuinguru erdaldunean

MANTEROLA, Ibon & DIAZ-DE-GEREÑU, Leire  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

BENGOETXEA, Olatz  
Soziolinguistika Klusterra

Testuinguru erdaldunean kokatu den *Berba-lapiko* ikerketa proiektuan bi ikastetxek parte hartu dute hiru urtez formazio-ikerketa egitasmo batean. "Komunikaziorako konpetentzia praktikoa eta eraginkorra eskuratzeko" bidean ahozko hizkuntza ardatz jarri da eta sekuentzia didaktikoak baliatu dira ikastetxe horietako ahozkoaren formazioari heltzeko. Testu-generoen bitartez ikasleen hizkuntza gaitasunak hobetzea bilatzen duten sekuentzia didaktikoak sortu dira formazio egitura batean, irakasle, formatzaile eta ikertzaileekin elkarlanean. "Tolosako laborategia" ikerketako eskarmentua baliatu da trebakuntza-ikerkuntza honetan, testuinguru euskalduneko ikastetxeetan egindako ahozkoaren didaktikaren inguruko formazio-ikerketa egitasmoa.

Zehazki, testuinguru erdaldunetako Lehen Hezkuntzako bi ikastetxetan ikasleen ahozko hizkuntza gaitasuna eta erabilera behatu eta aztertu da hurrengo urrats bezala. Aldi berean, irakasleen formazioa bideratu eta eraiki da lekuan lekuko ahozkoaren irakaskuntza formazioko beharrei erantzunez: LH 5. mailarako bi sekuentzia didaktiko diseinatu, inplementatu eta baloratu dira. Esperientzia honetan eraikitako formazio egitura eta funtzionamendua azalduko da, sekuentzia didaktikoak elkarlanean eraikitzeak ekarri dizkigun erronka nagusiak azpimarratuz: input ereduaren sortzea, adostea, egokitzea; gramatika eta komunikazio eta testu mailako gaitasunak uztartzea; eraikitzen diren ebaluazio irizpideen eraginkortasuna.

Erreferentziak:

Diaz-de-Gereñu, L., Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2020) Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 195-208. Doi: 10.35462/fontes50urte.17

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.

Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao : EHUko Argitalpen zerbitzuak.

Dolz-Mestre, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* . 21-49. EME éditions.

Dupont, P. & Grandaty, (2018). L'oral, un serpent de mer?, In Aeby, S. & Guernier, M.-C., *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*. Namur: PUN, 97-132.

Gagnon, R. & De Pietro, J.-F. & Fisher, C. (2018). L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques. In De Pietro, Fisher & Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, (11-42). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Garcia Azkoaga, I., Imaz, A., Diaz de Gereñu, L. & Alegria, A. (2010), Ahozko irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan, *Tantak*, 22, 1, 7-42.

Garcia-Azkoaga, I.M., Bengoetxea, O. & Zabala, J. (2020). Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 267-282. Doi: 10.35462/fontes50urte.17

Hernandez, J. & Altuna, O. (2020). Gazteak euskararen eszenatokian: erabileraren auzia. Euskararen erabilerarekin lotura duten faktore kualitatiboak. Ikerketa txostena eskuragarri sarean: [https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2021/03/gazteak\\_euskararen\\_eszenatokian\\_txostenaz.pdf](https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2021/03/gazteak_euskararen_eszenatokian_txostenaz.pdf)

Idiazabal, I. (2013). Pedagogical-Didactic Reading of the Report Sociolinguistics Cluster. In *Talking pupils. The ARRUE Project 2011*, (267-270). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco (Dpto. de educación, Política Lingüística y Cultura).

Idiazabal I. & Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa, *Euskera*, 2009, 54, 2-1. zatia, 463-504.

Junyent, M.C., M. Barrieras, M., Comellas, P., Fidalgo, M. & Unamuno, V. (2009). *La diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Manterola, I. (2020). Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala? Ibon Manterola. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 405-420. Doi: 10.35462/fontes50urte.17

Olasagarre, Y. & Mugerza, E. (2015). Euskara bultzatzeko esperientziak Nafarroako Irakaskuntzan: motibazioa eta ahozkoa, *BAT soziolinguistika aldizkaria*. 96, 69-101.

Olasagarre, Y., Ramos, R. & Vilches, C. (2019). *DBH-ko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku hartzea*. Nafarroako Gobernua. Sarean eskuragarri: <https://drive.google.com/file/d/1pmForPv6zSQtKbc1aedTUbupVgUE1bv6/view>

Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia, In Goirigolzarri, J., Landabidea, X & Manterola, I. (Ed.). *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo: UEU, 79-101.

Ortega, A. ; Amorrortu, E. ; Goirigolzarri, J. & Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia & Deustuko Unibertsitatea. Sarean eskuragarri: <<https://blogs.deusto.es/euskalgaiak/wp-content/uploads/2016/11/Euskal-hiztun-berriak-2016-Deustuko-Unibertsitatea.pdf>>

Rispail, M. (2003). Ikasgelan hitz egin eta ahozko hizkuntza irakatsi. *Ikastolen Elkarteko X. jardunaldi pedagogikoak* (75-85). Oiarzun: Ikastolen Elkartea.

Schneuwly, B. (2007). Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa. 137-147. Sarean eskuragarri: <<http://testubiltegia.ehu.es/>>

Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz

## LOS RETOS DE LA DIDÁCTICA DEL ORAL EN EUSKERA DE CARA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Coordinadoras:**

DIAZ-DE-GEREÑU, Leire  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

BIAIN, Iñaki  
HN aholkularia, Berritzegunea- Irun

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

### Descripción general

El objetivo de este simposio es observar estratégicamente a los principales retos que tiene la didáctica del euskera oral y por lo tanto, la formación del profesorado, contando con la colaboración de investigadores y formadores del área. El objetivo será limitar los componentes de la didáctica del euskera oral y poner en debate líneas de investigación prospectivas.

En este simposio se abordarán dos puntos de vista principales: por un lado, el que contempla los retos y consecuencias que el aspecto motivador del uso del euskera por parte de los alumnos aporta a la didáctica de la lengua oral; por otro, el que se centra en los retos que la enseñanza del euskera como objeto autónomo y como capacidad transversal de aprendizaje supone para la didáctica del euskera oral.

De hecho, la enseñanza de la lengua minorizada requiere bases y condiciones diferenciadas y claras (Dolz & Idiazabal, 2013; Idiazabal & Manterola, 2009) para asegurar el aprendizaje y uso de esta lengua minorizada, independientemente de su contexto y perfil del alumno. Asimismo, el cultivo de la lengua oral no es una mera demanda curricular, y el fomento de la didáctica de la lengua oral en la escuela es una necesidad vital para revitalizar la lengua minorizada y fomentar su uso (Idiazabal, 2013). Año tras año, se nos explica cada vez más que en un nuevo escenario social, para superar las diferencias entre el conocimiento y el uso de la lengua, es necesario abordar el fomento del euskera oral desde muchos aspectos, entre los que se encuentra el desarrollo específico de la didáctica de la lengua oral, adaptando el aprendizaje a contextos y perfiles de alumnado cada vez más variados (Ortega, 2017). Como parte fundamental de la formación del profesorado, se nos presenta el marco para incidir en las competencias orales del euskera y en las motivaciones para el uso del euskera (Olasagarre & Mugertza, 2015; Manterola, 2020); ambas nos resultan necesarias porque, a pesar de que el multilingüismo ofrece un contexto educativo adecuado para las lenguas minorizadas (Junyent et al., 2009) también se pueden ocultar actitudes contrarias a las lenguas minoritarias (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009; Dolz, 2019).

A pesar de que la falta de tradición y meta-lenguaje que ha tenido la escuela en el ámbito de lo oral en general (Rispaill, 2003) es innegable, hay que tener en cuenta que la escuela

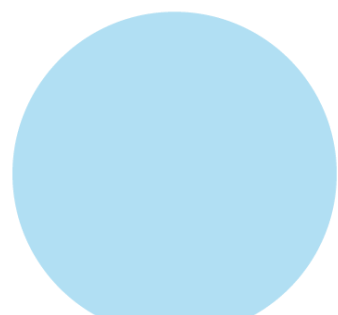
que tiene como objetivo la revitalización del euskera ha despertado la conciencia de trabajar lo oral. En la actualidad, no se hace más que reforzar, ya que numerosas investigaciones e iniciativas en torno a lo oral han tomado prioridad en la formación del profesorado. La escuela aparece además como uno de los pocos ámbitos en los que muchos jóvenes tienen para reflexionar sobre el uso de las lenguas, ya que se está produciendo un peligroso proceso de “naturalización” en la conciencia del uso de las lenguas (Hernandez & Altuna, 2020). Los estudios de formación oral se van desarrollando y profundizando y por lo tanto, se va confirmando la necesidad de vincular el apego y la didáctica (Olasagarre et al. 2019; Garcia-Azkoaga y otros, 2020).

A la hora de definir el perfil de salida en euskera del alumnado actual, en lo que se refiere a las competencias orales, es fundamental tener en cuenta si es la L1 o L2/L3 del alumno, así como todas las posibilidades de uso y aprendizaje del euskera que ofrece el contexto. En el caso de los nuevos hablantes, especialmente entre los factores que inciden en el uso del lenguaje oral se encuentra la adquisición del lenguaje fuera de la escuela (Ortega et al., 2016), lo que supone un gran reto para la didáctica del oral a realizar en nuestras escuelas: además de los géneros textuales formales propios del lenguaje público (Schneuwly, 2007), tener que enseñar textos y registros más informales; además de los textos monológicos, la presencia dialógica debe ser considerada, y hay que asegurar la presencia de los dialectos. El reto es evidente. En cualquier caso, los retos son muy variados, ya que los contextos escolares pueden ser muy variados en un mismo ámbito sociolingüístico.

La enseñanza de la lengua oral encuentra dificultades en el contexto escolar: en general, resulta difícil sistematizarla, generalizarla y estabilizarla (Nonnon, 2016; Gagnon et al., 2018). También hemos afirmado en nuestro contexto educativo que la representación de los textos orales es más difusa en comparación con la escrita en los currículums (Diaz de Gereñu y otros, 2020); que en los materiales didácticos es fundamental la visión teórica que se toma del funcionamiento de la lengua y la elaboración de la opción oral de las metodologías de enseñanza (García Azkoaga y otros, 2010); que los frenos para trabajar el oral presentan un carácter distintivo (Zabala, 2018) respecto a los confirmados en la enseñanza oral del francés (Dupont & Grandaty, 2015), etc.

En este contexto, en la didáctica de la lengua oral del euskera se pretende debatir la estructura formativa y sus componentes, los retos a los que se enfrenta y responder a la siguiente pregunta: ¿Qué capacidades necesita el profesor? ¿En qué hay que mejorar la práctica docente y qué tipo de formación es necesaria?

El simposio estará compuesto por tres comunicaciones, que servirán de base y temática para el debate: en primer lugar, una sesión sobre los resultados y conclusiones de la investigación sobre el apego al euskera de los alumnos de la ESO recientemente realizados por Olasagarre, Ramos y Vilches. En segundo lugar, Murua y Bengoetxea presentan el proyecto que han llevado a cabo para trabajar el tema oral y algunas de sus conclusiones en la formación del profesorado; finalmente, Bengoetxea, Manterola y Diaz-de-Gereñu destacan los retos planteados en la creación y experimentación de secuencias didácticas para la enseñanza oral en un estudio formativo realizado en un contexto castellanoparlante.



## COMUNICACIÓN 1

### Investigación e intervención para mejorar el apego por la lengua de los alumnos de secundaria

*OLASAGARRE, Yolanda*

*RAMOS, Rosa*

*VILCHES, Carlos*

Hace tiempo que vimos la necesidad de conocer la motivación y apego a la lengua de los alumnos de secundaria, porque creemos que son un medio para mejorar la competencia lingüística del alumnado y una condición para promover el uso de la lengua. Tras varios intentos y pasos para profundizar en este camino, era necesario realizar una investigación. En la investigación, por un lado, necesitábamos conocer las vivencias, los sentimientos y las emociones del alumnado con respecto a la lengua (análisis sincrónico), y por otro lado, queríamos analizar qué intervención se podía llevar a cabo en la mejora de esas vivencias o sentimientos (análisis diacrónico). La percepción de la competencia lingüística y la cualidad de las vivencias y sentimientos relacionados con ella son fundamentales para el salto del apego al uso de la lengua, porque la vía para resolver el desequilibrio entre el apego y la capacidad (conflicto interno) tiene diferentes metas.

En cuanto a las conclusiones del análisis sincrónico, en general, el apego al euskera es bueno y satisfactorio (más aún en el caso de las familias vascas). La familia y la escuela son los principales motores de la relación afectiva con el euskera (no como las amistades, el ocio o los referentes culturales). Cuando en la familia no hay uso del euskera, los alumnos y las alumnas tienen conciencia de la elección de la enseñanza en euskera, pero, además de la decisión inicial, apenas mencionan a la familia como fuente de alimentación del vínculo afectivo con el euskera. Los elementos simbólicos relacionados con la cultura vasca están presentes en la infancia y no en la adolescencia (aparte de personas concretas, los elementos simbólicos están muy presentes en las historias lingüísticas de los alumnos). Los estudiantes con un alto grado de apego y un conocimiento insuficiente tienen un conflicto interno (en los sentimientos generados por este conflicto hay grados desde la incomodidad hasta el miedo). Existen dos vías para resolver el conflicto interno: mejorar la capacidad lingüística o perder el apego. Yendo por el primer camino es posible que el alumno se convierta en un hablante activo (lo utilizará si se dan condiciones sociales); al final del segundo camino está el alejamiento (no lo utilizarán y harán fuerza para que el grupo se desplace al castellano). Centrándonos en el análisis diacrónico se constata que como consecuencia de la intervención se producen algunos cambios. Como consecuencia de la breve intervención se observan signos de cambio, no en todos los alumnos, pero sí en un conjunto representativo. Los cambios se observan sobre todo en los componentes afectivos (grado de proximidad a las lenguas y sentimientos), ya que los componentes cognitivos (conocimiento del objeto) y conductuales (tendencias de comportamiento reconocidas) cambian menos.

## COMUNICACIÓN 2

### El oral en la escuela: de ser el objetivo la enseñanza, a poner en el centro las relaciones. Sobre una nueva experiencia

*MURUA, Nagore  
Mariaren Lagundia ikastola*

*BENGOETXEA, Olatz  
Soziolinguistika Klusterra*

El objetivo de esta experiencia es presentar a los profesores una propuesta que les ayude a fomentar la interacción en cualquier materia (alumno-alumno/a y profesor-alumno/a) y que de lugar en el día a día a un ambiente agradable y de cuidado.

En el proyecto Berbekin, desarrollado en Bergara durante los años 2014-2018, se ha analizado el tratamiento de la lengua oral como competencia transversal en diversos centros educativos, como experiencia de formación investigadora. Esta investigación nos ha demostrado que la reflexión sobre la lengua queda lejos de las áreas no lingüísticas, por lo que la formación es fundamental para integrar las habilidades comunicativas en las áreas, y que el profesorado de la lengua minorizada debe ser consciente de la responsabilidad que debe tener en ello para orientar las intervenciones adecuadas para el uso oral.

En el proyecto Berbekin se han grabado sesiones de enseñanza no lingüística en centros educativos del modelo D de la misma localidad para analizar aspectos relacionados con el uso oral y utilizarlas en la formación del profesorado. Se han utilizado tres características para conocer mejor lo que se hace: la naturaleza de las asignaturas y los tipos de interacciones (formal, no formal, géneros textuales), los gestos didácticos y la forma de gestionar la interacción entre profesorado y alumnado (estilos de enseñanza).

De este modo, se ha pretendido identificar prácticas beneficiosas en el uso oral del euskera en el aula para poder posteriormente fomentarlas. El foco se ha puesto en interacción verbal y, en colaboración con el profesorado, se ha reflexionado sobre el euskera para incidir en la expresión oral de los alumnos.

El hecho de incidir en la formación del profesorado ha dado lugar en la escuela a una conciencia acerca de lo oral, de todas sus dimensiones y vértices, haciendo especial énfasis en compaginarlo con los proyectos educativos preexistentes en el centro, como es el caso del proyecto *Urrezko Txantxangorria*. Compaginando con el proyecto Golden 5, se ha conseguido situar lo oral en el centro de las relaciones entre alumnado y profesorado.

## COMUNICACIÓN 3

### Retos planteados por secuencias didácticas orales: una experiencia de investigación formativa en un contexto castellanoparlante

*MANTEROLA, Ibon & DIAZ-DE-GEREÑU, Leire*  
*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

*BENGOETXEA, Olatz*  
*Soziolinguistika Klusterra*

El proyecto de investigación *Berba-lapiko*, enmarcado en un contexto castellanohablante, ha contado con la participación de dos centros escolares durante tres años en un proyecto de investigación formativa. En el camino hacia la “adquisición de una competencia práctica y eficaz en la comunicación” se ha centrado en el lenguaje oral y se han utilizado secuencias didácticas para abordar la formación de lo oral en estos centros. Se han creado secuencias didácticas en una estructura formativa que buscan mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos a través de los géneros textuales, en colaboración con profesores, formadores e investigadores. En esta investigación formativa se ha aprovechado la experiencia del estudio “Tolosako laborategia”, un proyecto de investigación formativa sobre la didáctica del oral en centros educativos del contexto vasco.

En concreto, en dos centros de Educación Primaria de contextos castellanoparlantes se ha observado y analizado la capacidad y el uso del lenguaje oral por parte del alumnado como paso previo. Al mismo tiempo, se ha dirigido y construido la formación del profesorado respondiendo a las necesidades de formación docente del oral local: se han diseñado, implementado y valorado dos secuencias didácticas para el 5º curso de Educación Primaria. En esta experiencia se explicará la estructura y funcionamiento de la formación construida, haciendo hincapié en los principales retos que nos plantea la construcción conjunta de secuencias didácticas: creación, consenso, adaptación de modelos de inputs; combinación de habilidades gramaticales y comunicativas y textuales; eficacia de los criterios de evaluación que se construyen.



S10

## ORAL LANGUAGE CHALLENGES IN BASQUE TEACHER TRAINING

*Coordinators: DIAZ-DE-GEREÑU, Leire*

*University of the Basque Country (UPV/EHU)*

*BIAIN, Iñaki*

*HN consultor, Berritzegunea-Irun*

(Axis 3: Intervention and socio-discursive didactic practices)

### General description

The aim of this symposium is to address the challenges of Basque language didactics and teacher training in a strategic way by promoting collaboration between researchers and trainers. To that end, we will try to define the components of Basque oral didactics and to ponder future research lines. Two main topics will be addressed in this symposium: on the one hand, the challenges of and the effect student motivation for speaking Basque has on oral language teaching and, on the other hand, the challenges that teaching Basque both as an autonomous object and a transversal skill for learning poses. In fact, minority language teaching needs specific and clear conditions (Dolz & Idiazabal, 2013; Idiazabal & Manterola, 2009) in order to guarantee the language will be taught and used whatever the context or student profile. Likewise, working on oral language is not a mere demand of the school curriculum: promoting oral language teaching in school is crucial to revitalising the language and promoting its use (Idiazabal, 2013). Year after year, we see more clearly that in order to overcome the difference between language knowledge and oral use of Basque language, many approaches must be used. One of those approaches is, in fact, to focus on oral language teaching while adapting to more and more diverse contexts and student profiles (Ortega, 2017). Two of the essential components of teacher training are a framework to influence students' oral skills and methodologies for didactic interventions (Olasagarre & Mugertza, 2015; Manterola, 2020). Both of these are important, because although multilingualism offers an adequate educational context for minority languages (Junyent et al., 2009), it could also hide hostile attitudes to minority languages (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009; Dolz, 2019). In school, there is little tradition of focusing on oral language, and, furthermore, it cannot be denied that there is a clear lack of metalinguistic lexicon (Rispaïl, 2003) for talking about it. However, it is crucial that schools which aim to revitalise Basque language are aware of the importance of working on oral language. The need is increasing day by day, since many studies and initiatives have prioritised it in teacher training. Moreover, the school is one of the few spaces where young people can reflect on their use of language, as a "naturalisation" process is happening in people's conscious use of the language (Hernandez & Altuna, 2020). Training

and research on oral language are developing and looking deeper into the issue, and the need for speaker attachment and training is more and more evident (Olasagarre et al., 2019; Garcia-Azkoaga et al., 2020). In order to define which oral skills students need at the end of their education, it is crucial to consider if Basque language is their L1 or L2/L3 and the chances they have to use the language and learn it. In the case of new speakers, one of the factors that influences the oral use of the language is having acquired it outside of school (Ortega et al., 2016). This is a big challenge for oral language teaching, because apart from public and formal text genres (Schneuwly, 2007), informal text genres and registers must also be taught. In addition to monologic texts, dialogic texts also need to be taken into account, as well as Basque dialects. The challenge is evident. However, schools are diverse, even in the same sociolinguistic area, and the teaching of oral language has many intrinsic difficulties in the school context. It is difficult to teach it in a systematic, general and stable way (Nonnon, 2016; Gagnon and al., 2018). We have seen this in our own educational context. Oral texts are less clearly represented in the curriculum (Diaz de Gereñu et al., 2020) than written texts. In teaching materials, the theoretical approach and teaching methodologies that are chosen with regards to the functioning of the language when working on oral language are crucial (Garcia Azkoaga et al, 2010). The obstacles to focusing on oral language have characteristic features (Zabala, 2018) when compared with the obstacles to teaching French oral language (Dupont & Grandaty, 2015), for example. In this context, our aim is to discuss the structure of oral Basque teaching and its components, as well as its challenges. Moreover, we will also try to answer this question: what type of skills does the teacher need? What elements of their teaching need to be improved and what type of training do they need? In this symposium, we will have three presentations that will provide us with the basis for discussion and research topics. Firstly, we will hear the results and conclusions that Olasagarre, Ramos and Vilches have drawn from their research on the attachment secondary students have to Basque language. Secondly, Murua and Bengoetxea will present the project they have implemented for working on oral language in different school subjects. They will also talk about the consequences this had for teacher training. Last but not least, Bengoetxea, Materola and Díaz-de-Gereñu will share the challenges they encountered when creating and testing didactic sequences for oral language teaching in a research project on training that was carried out in a Spanish-speaking context.

## COMUNICACION 1

### Research and intervention to improve secondary school students' language attachment

*OLASAGARRE RAMOS, Yolanda*

*VILCHES, Carlos*

We have long known that we must understand secondary students' attachment to a language, as well as their motivation for learning it. Indeed, we think it is the best way to improve their language skills and to move from passive knowledge to active language use. After making several attempts to investigate this issue, it was clear that there was a need for further research. On the one hand, we needed to know students' experiences, feelings and emotions (synchronic analysis) and, on the other hand, we wanted to see what kind of intervention could be carried out to improve those experiences and feelings (diachronic analysis). In order to move from attachment to use, it is crucial to address the perception students have of their own skills, as well as to understand the nature of their experiences and feelings. Overcoming the imbalance (internal conflict) between attachment and knowledge has different aims. With regards to the conclusions drawn from the synchronic analysis, attachment to Basque is, in general, strong and encouraging (it is even better in the case of young people that speak Basque at home). The main promoters of the affective attachment to Basque language are families and school (and not friends, leisure activities or cultural references). When the Basque language is not used at home, students are aware of the choice their parents have made so that they can study in Basque, but they do not mention their family as a source of nourishment for their attachment to the language. Symbolic elements related to Basque culture are found to be significant in childhood, though not in the teenage years (apart from a few exceptions, symbolic elements have a strong presence in students' linguistic background). Students who have a strong attachment and an insufficient language level have internal conflicts (their feelings vary from discomfort to fear). There are two ways to resolve this internal conflict: to improve their language level or to decrease their attachment level. The former allows the student to become an active speaker (this approach will be chosen if the appropriate social conditions are present). With regards to the diachronic analysis, we have confirmed that, after the intervention, some changes occur. After the short intervention, we have seen some signs of change in a significant number of students. Changes happen mainly in affective components (proximity to language and feelings), and fewer changes were identified in cognitive components (knowledge of the object) and behavioural components (acknowledged behaviour).

## COMUNICACION 2

### Oral language in school. From a teaching aim to a central element of relationships: a case study

*MURUA, Nagore Mariaren Lagundia ikastola*

*BENGOETXEA, Olatz Soziolinguistika Klusterra*

The aim of this case study is to present a proposal that may help teachers to promote interactions (student-student and teacher-student) in all school subjects, as well as nurture their relationships and to promote a positive atmosphere in class. Berbekin is a project that was carried out in several schools in the municipality of Bergara from 2014 to 2018. It focused on oral language as a transversal skill, and it was considered a research-training experience. It showed that reflection on language is not promoted in non-language subjects, and therefore, one of the conclusions of the research was that training is crucial in order to address communication in all school subjects. In addition, it made clear that teachers of minority languages need to be aware of the responsibility they have with regards to the implementation of interventions that promote the oral use of the language. In the scope of the Berbekin case study, several school lessons in non-language subjects were recorded in different D-model schools (schools where all subjects are taught in Basque). In order to better understand what teachers do, their lessons were analysed using three criteria: the nature of the subject and the type of interactions (formal, informal, text genres), didactic gestures and the management of interaction between the teacher and the students (teaching styles). This has allowed us to identify good practice for the oral use of Basque language in schools, and to develop a subsequent strategy to promote it. This case study focused on oral interactions and, thanks to the collaboration of school teachers, we have been able to reflect on how to influence students' oral production. Working on teacher training has raised awareness of oral skills across all areas of the school and among all staff, and that is why they have made an effort to add this project to the previous linguistic projects in which they were already participating. The Urrezko Txantxangorria initiative is a good example. By combining it with the Golden 5 project, it was possible to put oral language at the heart of teacher-student relationships.

## COMUNICACION 3

### The challenges of oral didactic sequences: a training-research case study in a Spanish speaking area

MANTEROLA, Ibon & DIAZ-DE-GEREÑU, Leire

University of the Basque Country (UPV/EHU)

BENGOETXEA, Olatz

Soziolinguistika Klusterra

The Berba-lapiko research project was carried out over the duration of a three-year training course provided at two schools in a Spanish-speaking area of the Basque Country. In order to acquire practical and efficient communication skills, oral language has been made the centre of attention and didactic sequences have been used as a tool for oral language teaching in these two schools. To this end, several didactic sequences have been designed in collaboration with school teachers in order to improve students' linguistic skills. For this training-research, all the experience gained during the "Tolosako laborategia" research project has been used. That previous study was also a training-research project on oral skills in schools, but it was carried out in Basque-speaking areas. On that basis, the next step was to observe and analyse the oral skills of primary school students in Spanish-speaking areas. Moreover, teacher training has been designed according to local needs for oral language teaching in schools. More specifically, we have implemented and evaluated two didactic sequences for the fifth year of primary education. In this presentation, we will explain the structure and the contents of this training, with a special focus on the challenges that designing those sequences in a collaborative way have posed. These included creating, agreeing and adapting the input models, bringing together grammatical, communicative and textual skills, and designing effective assessment criteria.

#### References:

Diaz-de-Gereñu, L., Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (2020) Testu-generoaren irudikapena eta erabilera ahozkoaren didaktikan. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 195-208. Doi: 10.35462/fontes50urte.17

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.

Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao : EHUKO Argitalpen zerbitzuak.

Dolz-Mestre, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* . 21-49. EME éditions. 95

Dupont, P. & Grandaty, (2018). L'oral, un serpent de mer?, In Aeby, S. & Guernier, M.-C., *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*. Namur: PUN, 97-132.

- Gagnon, R. & De Pietro, J.-F. & Fisher, C. (2018). L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques. In De Pietro, Fisher & Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, (11-42). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Garcia Azkoaga, I., Imaz, A., Diaz de Gereñu, L. & Alegria, A. (2010), Ahozketasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan, *Tantak*, 22, 1, 7-42.
- Garcia-Azkoaga, I.M., Bengoetxea, O. & Zabala, J. (2020). Ahozko euskararen erabilera eskolan: gako zenbait irakasleen prestakuntzarako. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 267-282. Doi: 10.35462/fontes50urte.17
- Hernandez, J. & Altuna, O. (2020). Gazteak euskararen eszenatokian: erabileraren auzia. Euskararen erabilerarekin lotura duten faktore kualitatiboak. Ikerketa txostena eskuragarri sarean: [https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2021/03/gazteak\\_euskararen\\_eszenatokian\\_txostenaz.pdf](https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2021/03/gazteak_euskararen_eszenatokian_txostenaz.pdf)
- Idiazabal, I. (2013). Pedagogical-Didactic Reading of the Report Sociolinguistics Cluster. In *Talking pupils. The ARRUE Project 2011*, (267-270). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco (Dpto. de educación, Política Lingüística y Cultura).
- Idiazabal I. & Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa, *Euskera*, 2009, 54, 2-1. zatia, 463-504.
- Junyent, M.C., M. Barrieras, M., Comellas, P., Fidalgo, M. & Unamuno, V. (2009). *La diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Manterola, I. (2020). Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala? Ibon Manterola. In Santazilia, E. et al. (arg./eds.), *Fontes Linguae Vasconum 50 urte*, 405-420. Doi: 10.35462/fontes50urte.17
- Olasagarre, Y. & Mugerza, E. (2015). Euskara bultzatzeko esperientziak Nafarroako Irakaskuntzan: motibazioa eta ahozkoa, *BAT soziolinguistika aldizkaria*. 96, 69-101.
- Olasagarre, Y., Ramos, R. & Vilches, C. (2019). *DBH-ko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku hartzea*. Nafarroako Gobernua. Sarean eskuragarri: <https://drive.google.com/file/d/1pmForPv6zSQtkBc1aedTUbpVgUE1bv6/view>
- Ortega, A. (2017). Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia, In Goirigolzarri, J., Landabidea, X & Manterola, I. (Ed.). *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo: UEU, 79-101.
- Ortega, A. ; Amorrortu, E. ; Goirigolzarri, J. & Urla, J. (2016). *Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia & Deustuko Unibertsitatea. Sarean eskuragarri: <<https://blogs.deusto.es/euskalgaiak/wp-content/uploads/2016/11/Euskal-hiztun-berriak-2016-Deustuko-Unibertsitatea.pdf>>
- Rispail, M. (2003). Ikasgelan hitz egin eta ahozko hizkuntza irakatsi. *Ikastolen Elkarteko X. jardunaldi pedagogikoak* (75-85). Oiarzun: Ikastolen Elkartea.
- Schneuwly, B. (2007). Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa. 137-147. Sarean eskuragarri: <<http://testubiltegia.ehu.es/>>
- Zabala, J. (2018). *Ahozko komunikazioa irakastea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza

S11

## A CONTÍNUA RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS E SUA IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Coordenadora:

TEIXEIRA LOPES, Maria Angela Paulino  
PUC, Minas (Brasil)

(Eixo 3: Intervenção e práticas didáticas sociodiscursivas)

### Descrição geral do simpósio

Os trabalhos aqui reunidos objetivam responder a uma demanda urgente de repensar as práticas formativas docentes, seja em função do surgimento de novos modos de interlocução possibilitados pelas tecnologias digitais, na contemporaneidade, seja pelo contexto pandêmico que alterou substancialmente as interações, em especial, as estabelecidas nas esferas formativas, quer em instâncias de ensino superior, quer em instâncias da educação básica. Trata-se de práticas investigativas desenvolvidas no campo da formação de docentes cujas reflexões buscam aprofundar o papel da linguagem como essencial para a compreensão das ações humanas, em práticas sociais (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Dois destes trabalhos (ASSIS e BRASILEIRO; PIMENTA) objetivam refletir, por meio de ações discursivas mediadas pelos professores formadores, sobre as práticas didáticas, em ambiente digital, em situação de ensino remoto. O trabalho de Lopes também se volta para a problematização das atividades didáticas, tendo como objeto as representações trazidas pelos futuros docentes no processo de elaboração de propostas didáticas em torno dos gêneros de discurso. As pesquisas em pauta convergem para a contínua reconfiguração das práticas didáticas no âmbito do trabalho e da formação docente e pretendem fortalecer as discussões em torno dessa temática.

### COMUNICAÇÃO 1

#### A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do *métier* docente

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias & PIMENTA, Viviane Raposo  
(UFOP - MG)

Esta pesquisa está situada, de modo mais abrangente, nas discussões sobre as atividades humanas e suas relações com a linguagem, sendo esta concebida como atividade interativa e sociocultural (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Especificamente, o objeto principal do estudo é o *métier* do professor, que, ao concretizar o real da atividade, usa a linguagem como instrumento de trabalho, materializado nos gêneros do discurso (MACHADO; LOUSADA, 2010; NOUROUDINE, 2002). Este estudo dá continuidade à pesquisa anterior, na qual inventariamos os gêneros do discurso profissional docente constitutivos do fazer professoral, nos diversos campos de atuação e



níveis de ensino. Temos por objetivo apresentar dispositivos didáticos relacionados aos artefatos que possam ser trabalhados nos cursos de formação inicial ou continuada de professores. Tal intuito será realizado a partir de uma pesquisa descritiva que detalhará e problematizará práticas didáticas relativas, especialmente, à didatização de gêneros digitais (ROJO, 2015) emergidos no contexto do ensino remoto. Com isso, pretendemos contribuir para o processo de formação do professor a partir da linguagem (LOPES, 2018).

Referências:

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, Fabrecaum, 2010.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. *In*: REICHMANN, C.; GUEDES, A. L. (Org.). Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas. São Paulo: Pontes Editores, 2018, p. 195-218.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 3, 2010, p. 619-633

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

## COMUNICAÇÃO 2

### **Práticas didáticas em tempos de pandemia: valores e crenças sobre o agir docente em discursos de professores brasileiros**

*ASSIS, Juliana Alves  
PUC Minas/CNPq*

A comunicação proposta toma como objeto o discurso de professores brasileiros sobre as práticas didáticas desenvolvidas em 2020, no contexto da Covid-19, dando centralidade à dimensão praxeológica, ou seja, à apreensão do agir refigurado no discurso (BRONCKART, 1999, 2008; BULEA, 2010), considerada sua estreita articulação com a dimensão axiológica (FREIRE, 2009; VOLÓCHINOV, 2017). Noutros termos, busca-se examinar, no discurso dos professores, valores e crenças que emergem quando estes são levados a tematizar e a refletir sobre suas práticas didáticas. Trata-se de trabalho que dá sequência a pesquisa que, em suas duas primeiras etapas (BRASILEIRO; OLIVEIRA; ASSIS, no prelo), envolveu 36 professores brasileiros, os quais responderam a questionários e participaram de entrevista *online* sobre a experiência profissional em meio à pandemia.



Em seu terceiro momento, a pesquisa, adotando os mesmos instrumentos, obteve dados de mais 15 professores, totalizando um universo de 51 docentes. Por meio dos resultados do trabalho, espera-se oferecer, para os estudos do campo da educação, contribuições oriundas do campo de conhecimentos dos estudos linguísticos e aplicados, sobretudo no que se refere às práticas docentes em ambiente digital.

Referências:

BRASILEIRO, A. M. M.; OLIVEIRA, A. R.; ASSIS, J. A. Ser professor no Brasil nos tempos da Covid-19: o que mudou?. *ReVEL*, v. 18, n. 36, no prelo.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. (Original publicado em 1929).

### COMUNICAÇÃO 3

#### **Práticas reflexivas na formação de professores do campo da linguagem: a abordagem dos gêneros discursivos e seus desafios**

*LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira  
PUC Minas (Brasil)*

A comunicação apresenta um exame das ações empreendidas por estudantes de Letras, no âmbito da disciplina estágio supervisionado, no processo de elaboração de projetos de ensino em torno de gêneros jornalísticos e midiáticos, com vistas a promover capacidades letradas do futuro docente de língua portuguesa para atuar na educação básica. Em consonância com a visão sociointeracionista e discursiva de linguagem (VOLOCHÍNOV, 2017; BRONCKART, 1999; 2006; 2020), que tem subsidiado os estudos sobre gêneros e suas relações com as dimensões sociais, praxiológicas e culturais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a análise, de natureza interpretativa e qualitativa, focaliza especialmente as representações acerca dos gêneros, emergentes das propostas elaboradas pelos estagiários, e da socialização, a partir de discussão coletiva, da experiência vivida com as ações de linguagem, em campo. O estudo orienta para a necessidade de redimensionar as práticas formativas do campo da linguagem, com vistas a propor um trabalho com gêneros na interface entre os aspectos pragmáticos e morfossintáticos do funcionamento dos textos (LOPES, 2007; 2017), de modo a possibilitar a compreensão dos efeitos emergentes de escolhas linguístico-textuais agenciadas pelos enunciadores, tendo em vista objetivos e funções dos gêneros discursivos nas práticas sociais.

Referências :

- BRONCKART, J-P. Quelques réflexions sur les genres, dans leurs rapports aux textes et à la syntaxe. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa (org.). O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020, p. 22-41.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização e tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio (*et al.*). Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- LOPES, M. A. P. T. Estratégias linguístico-discursivas e argumentação – ressignificando projetos de ensino na formação docente. *In*: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). Letramento, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. São Paulo: Pontes, 2017, p. 125-153.
- LOPES, M. A. P. T. Estratégias de textualização em gêneros opinativos - uma aplicação didática. *In*: Ana Cristina Frike Matte. (org.). *Lingua(gem), texto, discurso - entre a reflexão e a prática*. 01 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, v. 02, p. 104-121.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. (Original publicado em 1929).

## S12

# L'INTERACTION ENTRE ACTIVITÉ VERBALE ET CONCEPTUALISATION DANS LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS GRAMMATICaux

### Coordination :

*BULEA BRONCKART, Ecaterina & groupe GRAFE'MAIRE  
Université de Genève*

### Discutantes :

*COUTINHO, Antonia  
Univerdade Nova de Lisboa*

*LEURQUIN, Eulalia  
Université Fédérale du Céara*

(Axe 2: Apprentissage et développement des langues )

### Description générale

Ce symposium s'inscrit principalement dans l'axe 2 des *Rencontres*, « Apprentissage et développement des langues », son objectif étant d'approcher de manière fine les processus en jeu dans la construction des savoirs grammaticaux chez les élèves. Mais le symposium entend apporter également une contribution à l'axe 1, « Théories et épistémologies », par sa centration sur l'interaction entre activité langagière et conceptualisation, considérées comme constitutives des situations d'enseignement et d'apprentissage. Les contributions tenteront aussi, dans la mesure du possible, d'ouvrir la discussion à une perspective plurilingue, même si le projet de recherche ici concerné ne concerne pas directement la problématique du plurilinguisme.

Les trois contributions rassemblées exploitent des données issues de pratiques didactiques d'enseignement de la langue première, en l'occurrence de l'enseignement du français en Suisse romande. Elles assument une posture interactionniste socio-discursive (Bronckart, 1997), aussi bien au niveau épistémologique que méthodologique, le fil rouge du symposium consistant en l'attention toute particulière accordée aux processus de *médiation sémiotique et didactique* dans la construction des connaissances grammaticales. Le projet dont sont issues les données est soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (projet *GRAFE'MAIRE*, requête n° 100019\_179226). Ancré dans deux temps de la scolarité obligatoire (7-8<sup>e</sup> au primaire – élèves de 10-11 ans, et 10<sup>e</sup> au secondaire – élèves de 13-14 ans), le projet comprend plusieurs phases :

- observation et enregistrement de pratiques courantes de classe ;
- entretiens avec des enseignants ;
- élaboration de séquences d'enseignement innovantes sur deux objets grammaticaux, le complément de nom (CN) et les valeurs des temps du passé (TdP), en articulant dimensions syntaxiques et textuelles selon deux logiques différentes ;
- test de ces séquences et réélaboration en vue de leur diffusion ;
- réexamen théorique de notions didactiques et linguistiques impliquées (*transposition didactique, système, concept grammatical, raisonnement grammatical, etc.*).

La centration sur la grammaire est motivée par les difficultés que rencontrent son enseignement et son apprentissage, aussi bien que par les prescriptions actuelles, selon lesquelles l'enseignement de la langue doit honorer simultanément deux objectifs : construire chez les élèves une représentation du système de la langue, et développer des compétences utiles pour la production et la compréhension des textes. Comme le thématisent les contributions au symposium, l'articulation de ces deux objectifs est un véritable défi. En fait, les fonctions syntaxiques (comme le CN) sont enseignées habituellement en se focalisant sur les structures syntaxiques qui les réalisent (adjectifs ou groupes adjectivaux, groupes prépositionnels, phrases subordonnées relatives, groupes nominaux en apposition, etc.), sans réexploitation textuelle ; alors que les objets comme les valeurs des TdP sont enseignées de manière inégale, quasi aléatoire, au gré des textes (notamment narratifs) travaillés, et avec une vision réductrice, voire erronée, du système. Des résultats intermédiaires significatifs du projet seront présentés dans le cadre du symposium, avec l'intention de mettre l'accent sur *l'interaction* entre les *objets* d'enseignement, *l'apprenant* (l'élève), et la textualité inhérente à *l'activité verbale* qui se déploie en classe (entre enseignant et élèves) ou dans les documents scolaires, et qui médiatise l'accès des élèves aux savoirs grammaticaux.

Les contributions proposent trois angles d'attaque de cette interaction, différents mais articulés : - le rapport entre la construction de concepts et la mise en place de raisonnements grammaticaux chez les élèves, envisagé dans une perspective microlongitudinale, soucieuse de prendre en compte la temporalité inhérente aux apprentissages (contribution 1) ; - la place et le rôle du métalangage dans la construction des savoirs grammaticaux, étant donné l'importance que la terminologie et les conduites métalangagières jouent dans le cadre de l'enseignement de la langue (contribution 2) ; - la place et le rôle de la plurisémiotité (signes linguistiques, figuratifs, schématiques, etc.) dans la construction des savoirs de type systémique, notamment là où le système peine à être thématisé, observé, conceptualisé (contribution 3).

Références:

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Groupe GRAFE'MAIRE. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019\_179226; document non publié.

## CONTRIBUTION 1

### L'analyse du processus de conceptualisation de la dépendance syntaxique pour appréhender les raisonnements et les apprentissages grammaticaux d'élèves de 13-14 ans

STOUDMANN, Sandy  
Université de Genève

*La question du développement des concepts scientifiques chez l'enfant d'âge scolaire est avant tout une question pratique d'une importance immense, peut-être même primordiale pour les problèmes que pose à l'école l'enseignement d'un système de connaissances scientifiques. (Vygotski, 1997, p.271)..*

Le processus de *conceptualisation*, envisagé comme un continuum (Sander, 2013), est au cœur de la construction des connaissances et donc de l'apprentissage. L'acquisition de concepts, quels qu'ils soient, s'effectue de manière hiérarchique. En effet, les concepts scientifiques prennent appui sur les concepts quotidiens et ils s'organisent au sein d'un système de concepts (Barth, 1987; Sander, 2013; Vygotski, 1997). Notre proposition de communication porte sur le système de la langue (française) et plus spécifiquement sur le concept grammatical de *dépendance syntaxique*, envisagé au sein du groupe nominal. Nous chercherons ainsi à observer le processus de conceptualisation d'une fonction syntaxique, le complément de nom, chez des élèves de 13-14 ans, dans le cadre de séquences d'enseignement portant sur cet objet grammatical (GRAFE'MAIRE, 2018). Le complément de nom (désormais CN) désigne une fonction grammaticale assurée par les *expansions*, généralement facultatives, du noyau du groupe nominal qu'est le nom, et cette fonction est conçue comme une relation de dépendance syntaxique ou structurelle envers le nom noyau (Riegel, 1994/2014). Le CN possède deux caractéristiques avancées, la *juxtaposition* et l'*emboîtement*, qui peuvent être différenciées à l'aide du concept de dépendance syntaxique. En effet, le nom peut être complété de différentes manières :

- 1) La fille [de mon frère] [qui est née le mois passé] se prénomme Julie.
- 2) La fille [de mon [petit] frère] est née le mois passé.

Dans le premier exemple, les deux CN mis entre crochets dépendent du nom fille, on dit qu'ils sont juxtaposés ; alors que dans le second exemple, le groupe prépositionnel *de mon petit frère* dépend également du nom fille, mais il contient aussi un nom (le nom frère) qui peut à son tour être complété : on parle dans ce cas d'emboîtement. Le degré d'acquisition du concept de dépendance syntaxique pourrait donc être évalué à la capacité des élèves à distinguer ces deux caractéristiques, leur différenciation s'appuyant sur l'identification du nom dont dépend un CN. Nous chercherons à observer sur quelles caractéristiques du CN les élèves s'appuient pour raisonner dans une situation-problème au sujet de la dépendance syntaxique. Comment conceptualisent-ils cette fonction grammaticale en fin de séquence ? Comment différencient-ils la juxtaposition et l'emboîtement des CN ?

Les rapports syntagmatiques entre les signes de la langue sont un terrain de jeu intéressant pour permettre aux élèves d'envisager la langue comme un système

(Saussure, 1916/2016). Dès lors, le concept de dépendance syntaxique, qui est d'ordre intrinsèquement syntagmatique, pourrait apparaître comme un levier pertinent pour appréhender d'autres types de relations du même ordre au sein de la langue française, mais également dans différentes langues, dans une visée interlinguistique.

Pour observer le processus de conceptualisation des élèves, dans une perspective microlongitudinale, nous nous appuyerons sur l'analyse des données suivantes :

- des tests, confectionnés par l'équipe *GRAFE'MAIRE* (projet FNS n° 100019\_179226), que les élèves passent avant et après l'enseignement d'une séquence portant sur le CN ;

- des transcriptions d'interactions verbales de duos d'élèves confrontés à deux tâches de type situation-problème réalisées en fin de séquence.

Au niveau méthodologique, ces interactions verbales sont traitées par une analyse du contenu thématique et par une analyse du discours, en nous inscrivant dans le cadre théorico-méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bulea Bronckart, 2014 ; Bronckart, 1997). Ces traces d'apprentissage grammatical permettront de réaliser des études de cas d'une dizaine d'élèves provenant de 5 classes différentes de Suisse romande, ce qui nous permettra de répondre aux questions énoncées plus haut.

Références:

Barth, B.-M. (1987). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Sarrebrücken : Presses Académiques Francophones.

Groupe *GRAFE'MAIRE*. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019\_179226; document non publié.

Riegel, M., Pellat, J.-Ch & Rioul, R. (1994/2014). *Grammaire méthodique du français* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : PUF.

Sander, E. (2013). *L'analogie. Cœur de la pensée*. Paris : Odile Jacob.

Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget). (3<sup>e</sup> éd.). Paris: La Dispute.

## CONTRIBUTION 2

### Métalangage et construction de savoirs grammaticaux : usages, fonctions et obstacles

*DARME-XU, Anouk*  
*Université de Genève*

*MARMY, Véronique*  
*HEP Fribourg*

Cette contribution se propose de mener une réflexion autour du métalangage, et plus largement des conduites métalinguistiques (Chiss & David, 2011), dans des séquences d'enseignement consacrées à deux objets grammaticaux, d'une part le complément de nom (CN), d'autre part la valeur des temps du passé (TdP). S'inscrivant dans le projet de recherche de l'équipe *GRAFE'MAIRE* présenté en introduction de ce symposium, elle exploitera les données issues de deux phases de cette recherche : l'observation des pratiques courantes des enseignant.e.s et des apprentissages/difficultés des élèves d'une part, l'expérimentation de séquences didactiques innovantes d'autre part.

Des analyses préliminaires du corpus de données sur les pratiques courantes ont mis en évidence certaines problématiques liées à la terminologie mobilisée par les enseignant.e.s et les élèves (Darne-Xu, Marmy & Degoumois, sous presse). Cette terminologie reflète souvent l'hétérogénéité des systèmes notionnels mobilisés dans les prescriptions et les moyens d'enseignement : on observe ainsi l'emploi de termes relevant de descriptions différentes, voire discordantes, de la langue, cette hétérogénéité perturbant les élèves et créant des « désaccordages » entre élèves et enseignant.e.s. Par ailleurs, ces analyses ont fait apparaître l'emploi par les élèves de termes métalinguistiques vides conceptuellement, particulièrement dans les séquences consacrées à la valeur des temps du passé, ce qui dénote un manque de maîtrise des notions grammaticales et constitue un obstacle pour le réinvestissement dans des activités textuelles.

La question du métalangage est en effet importante en grammaire, et elle dépasse le seul étiquetage des notions, auquel se limitent souvent les exercices proposés dans les moyens d'enseignement à disposition des enseignant.e.s (Bulea Bronckart, Marmy, Panchout-Dubois, 2017). Si cet étiquetage est nécessaire pour identifier et nommer les objets grammaticaux, il ne constitue que l'une des opérations permettant la construction de concepts au sens de Barth (1987, 1993). Si nous reprenons sa définition du concept comme une structure réunissant trois éléments – le mot qui désigne le concept, les attributs qui le constituent, les exemples auxquels ces attributs s'appliquent – la conceptualisation ne peut donc se limiter à associer une étiquette à un objet grammatical. Elle doit également viser la découverte des dimensions constitutives de cet objet, notamment par la confrontation à des exemples et l'utilisation d'opérations mentales complexes (Vygotski, 1934/1997), ceci afin de permettre à l'élève de dépasser ses connaissances implicites pour développer des savoirs conscients.

L'objet de notre contribution est donc d'analyser les conduites métalinguistiques des enseignant.e.s et des élèves dans des séquences d'enseignement consacrées soit au CN, soit aux TdP, afin de :

1. Appréhender l'objet tel que construit par les enseignant.e.s dans le « face à face » avec les élèves : quelles sont les dimensions de l'objet mobilisées par les enseignant.e.s / les élèves ? Quels critères sous-tendent les définitions et les explicitations grammaticales ?
2. Catégoriser l'emploi du métalangage : il s'agit d'élaborer une proposition de catégorisation des conduites métalinguistiques des enseignant.e.s (termes métalinguistiques, mais aussi expressions et périphrases) et des tentatives d'explication ou de justification grammaticale des élèves. Quelle(s) fonction(s) remplissent-elles ? Quelle forme de langage est-elle utilisée (disciplinaire versus courant) ?
3. Identifier et analyser les difficultés et les obstacles autour de ce métalangage. Dans une perspective exploratoire, nous mènerons une analyse « micro » d'échanges entre élèves et enseignant.e.s dans la co-construction d'un savoir grammatical. Notre analyse se centrera sur huit séquences réalisées en 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année primaire, soit quatre séquences issues du corpus « pratiques courantes » (deux CN, deux TdP) et quatre séquences issues du corpus « expérimentation » (deux CN, deux TdP). Sur la base d'une analyse globale de ces huit séquences nous permettant d'en dégager la macrostructure, nous sélectionnerons, dans chaque séquence, deux moments de « co-construction des savoirs », que nous transcrivons intégralement puis analyserons selon les 3 axes décrits précédemment.

Le choix d'analyser deux types de séquences (pratiques courantes et expérimentation) ne poursuit pas de visée comparative. Néanmoins, cette analyse exploratoire permettra de mieux comprendre l'apport d'un matériel didactique potentiellement guidant et sécurisant pour les enseignant.e.s, le guide de l'enseignant.e des séquences expérimentées pointant avec précision les dimensions de l'objet à travailler, les éléments théoriques les soutenant et proposant un certain guidage des activités. En outre, la confrontation de ces deux analyses nous permettra d'identifier d'éventuelles zones de « résistance » en vue du remaniement des séquences envisagé à l'issue de la phase d'expérimentation.

Références:

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Bulea Bronckart, E., Marmy Cusin, V. & Panchout-Dubois, M. (2017). Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français: usages, problèmes, perspectives. *Repères*, 56, 131-149.

Chiss, J.-L. & David, J. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 2011/5 (HS01), 117-127.

Darme-Xu, A., Marmy, V. & Degoumois, V. (sous presse). Partir des pratiques courantes en grammaire pour concevoir des outils efficaces : vers une ingénierie didactique interactive. In P. Roy, B. Gremaud, J. Letouzey & K. Cuko, *Actes du colloque sur les recherches participatives de Fribourg*.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.



### CONTRIBUTION 3

## Une perspective plurisémiotique pour former des concepts grammaticaux. Étude de l'enseignement d'un objet grammatical : la valeur des temps du passé

MERHAN, Matthieu  
Université de Genève, groupe GRAFE'MAIRE

*C'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire.*(Vygotski, 1934/1997, p.318)..

La notion de *valeur linguistique* telle que conceptualisée par Saussure (1916/2016) permet de penser l'usage des temps verbaux dans un texte, ou la compréhension de la dynamique des temps, comme la reconfiguration de savoirs déjà-là. Cette dynamique se déploie, tel un système, comme une unité qui organise les temps verbaux entre eux et les relations entre les différentes sous-unités solidaires qui confèrent à chaque temps verbal sa valeur. Une forme verbale n'a pas de valeur en soi, elle n'a de valeur que par sa mise en rapport avec d'autres unités de la langue (autres temps verbaux, organisateurs temporels, compléments de verbe, etc.).

Dans le cadre du projet *GRAFE'MAIRE*, une première phase d'observation de pratiques courantes d'enseignement nous a permis de constater que cet objet grammatical complexe était peu enseigné en 7<sup>e</sup> primaire (élèves de 10 ans) et faisait rarement l'objet d'une séquence d'enseignement à part entière pendant l'année scolaire. Ceci nous laisse supposer que ces élèves ont une connaissance idiosyncrasique de l'usage des temps verbaux. La conceptualisation de cette notion grammaticale permet/ permettrait pourtant de passer d'une formation de concepts quotidiens à des concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1997). L'enjeu de l'enseignement de la valeur des temps est donc de produire une signification de ce phénomène linguistique, qui s'observe dans de nombreuses langues, en le nommant et en le concevant psychiquement, par la prise de conscience de son caractère systémique. Il s'agit, selon les termes de Spinoza (1995), de passer d'un premier à un second genre de connaissance ; c'est-à-dire d'une connaissance par « expériences vagues » (*L'éthique*, II, 40, sc. 2) à une connaissance des rapports entre les différents éléments d'un système.

Dans le cadre d'un projet de recherche sur l'enseignement de la grammaire en Suisse romande, soutenu par le FNS (Groupe *GRAFE'MAIRE*, UNIGE, 2018), nous avons procédé à l'élaboration de séquences didactiques innovantes. Celles-ci sont actuellement en phase de test dans plusieurs cantons romands. Pour cette communication, nous souhaitons présenter les premiers résultats d'analyse de l'enseignement d'une des phases de la séquence : la conceptualisation. Cette phase a été élaborée avec la volonté de délinéariser le savoir construit sur la langue en mettant en rapport différentes représentations sémiotiques : signe linguistique, symbole et schéma. Ainsi, nous souhaitons interroger la place de la plurisémiotité au service de la conceptualisation d'un objet grammatical. Nous analysons, selon le cadre théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bulea Bronckart, 2014 ; Bronckart, 1997), les interactions discursives

enseignants-élèves qui mettent en rapport ces différentes représentations sémiotiques en visant la production d'une signification de l'objet enseigné.

Sur la base de cette analyse, nous serons en mesure de proposer des pistes de réflexion par la modélisation d'opérations de conceptualisation linguistique et translinguistique afin d'envisager le transfert de ces opérations à d'autres langues.

Références:

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. (2014). *Langage, interprétation de l'agir et développement*. Sarrebrücken : Presses Académiques Francophones.

Groupe GRAFE'MAIRE. (2018). *Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux*. Projet de recherche FNS 100019\_179226; document non publié.

Saussure, F. (1916/2016). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot & Rivages.

Spinoza, B., & Caillois, R. (1995). *L'éthique* (Folio. Gallimard. Essais 235). Paris: Gallimard.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget). (3e éd.). Paris: La dispute.

**Coordinatrices:**

BÖER, Diane & POGRANOVA, Slavka  
Université de Genève

**Discutante:**

LAURENS, Véronique  
Sorbonne Nouvelle

(Axe 3: Interventions et pratiques didactiques socio-discursives)

**Description générale**

L'enseignement des langues vise à accroître les capacités de communication des apprenants en plusieurs langues. Dans la perspective du plurilinguisme fonctionnel, l'analyse des pratiques didactiques met en évidence des activités langagières diverses des élèves et de l'enseignant. À la lumière des recherches existantes, nous nous intéressons dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarisation (L1), du français langue seconde et des langues étrangères (L2/L3) aux obstacles rencontrés par les élèves et à la gestion de la régulation des enseignants dans une perspective multilingue. Cet intérêt nous amène à questionner les pratiques des enseignants qui valident, corrigent, explicitent, questionnent les apprenants, que ça soit les élèves francophones dans le système ordinaire qu'est la classe ou les élèves allophones dans les systèmes auxiliaires (par ex : classes d'accueil, structures de soutien pédagogique). Cela nous amène également à examiner les obstacles et les apprenants participant à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Nous visons ainsi la compréhension des dynamiques (auto-/hétéro-structurantes) qui se jouent lors des régulations locales, en considérant la diversité langagière de la classe.

Les questions qui organisent ce symposium sont les suivantes :

- Quels obstacles sont repérés par les enseignants ?
- Quelles modalités de régulation sont proposées et comment elles s'articulent ?
- Quels liens sont faits entre les obstacles et les modalités de régulation ?
- Comment les acteurs de la classe (enseignant et élèves) font dialoguer les langues ?

**Références:**

Dolz, J. (à paraître, 2020). POSTFACE. L'obstacle dans l'enseignement des langues : conceptualisation et opérationnalisation didactique. In K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens & L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues*. Limoges : Lambert Lucas.

Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C. & Pelgrims, G. (2019). Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulations des obstacles.

In P. Dupont & L. Lafontaine (Eds.), *L'enseignement de l'oral : Pratiques éducatives et de formation*.

Laurens, V. (à paraître, 2020). Empêchements didactiques et construction de savoirs d'ingénierie chez des étudiants stagiaires de français langue étrangère. In K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens & L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues*. Limoges : Lambert Lucas.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. & Garcia-Debanç, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Tobola Couchepin, C. (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. Thèse de doctorat 663. Université de Genève.

## CONTRIBUTION 1

### **« S'il te plaît, aide-moi à me corriger » ou comment les obstacles, la régulation et l'alternance des langues participent à l'apprentissage d'une nouvelle langue ?**

*POGRANOVA, Slavka et SURIAN Marc  
Université de Genève et HEP Vaud*

Les pratiques des enseignants novices et celles des enseignants dans les classes d'accueil restent peu documentées dans la littérature. Pourtant, les enjeux y sont importants : développer des compétences de communication dans les langues étrangères ou celles des apprenants allophones leur permettant d'apprendre le français, de s'intégrer dans le système scolaire. La conquête d'une nouvelle langue comporte néanmoins un nombre important d'impasses. En situation scolaire, l'usage de la langue tombe sous le joug de l'évaluation entre ce qui est dicible ou pas, selon les normes en vigueur dans le contexte d'enseignement (Reuter, 2013) ; en milieu endolingue, les capacités discursives des élèves peuvent être un frein à l'intercompréhension entre locuteurs (De Pietro, Matthey, & Py, 1988). Les obstacles sont donc inhérents aux pratiques langagières de celui qui apprend une nouvelle langue. Le travail de l'enseignant reste donc fondamental, d'une part pour dépister les erreurs, mais surtout pour inviter à les dépasser.

C'est à partir de recherches sur l'enseignement de la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires (Surian, 2018) et auprès des enseignants d'allemand et d'anglais en formation (Pogranova, 2020) que nous mettons en lumière les régulations face aux obstacles rencontrés. Quelles sont les modalités de régulation privilégiées par les enseignants novices et expérimentés ? Existe-t-il une architecture récurrente dans leurs interventions ? Dans ces dynamiques, comment l'élève participe-t-il (ou pas) à la révision de ces productions langagières ? Quel usage des langues est fait par l'enseignant et les élèves ? Pour répondre à ces questions, nos investigations s'inscrivent dans une analyse des interactions didactiques (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008 ; Cicurel, 2011) lorsque l'apprenant est invité à produire de l'oral ou de l'écrit. Ce sont donc toutes les interactions qui débutent par un obstacle d'une élève et qui nécessitent une intervention de l'enseignant qui sont répertoriées. Nous procédons alors à une classification des formes

de régulation à partir d'indices langagiers, comme la reprise de l'élément qui fait obstacle, la formulation de question ou encore le déploiement d'explicitation.

Notre contribution vise dans un premier temps à présenter les régulations repérées chez les enseignants dans l'ensemble des interactions, tout en les plaçant dans nos contextes respectifs (enseignement du français langue seconde ou des langues étrangères). Nous relevons ainsi les similarités et les divergences dans les interventions en fonction du statut et des représentations des langues. Nous mesurons comment ces régulations visent à une autonomie des élèves. Une architecture des modalités de régulation et le rapport entre régulation et obstacles sont aussi relevés. En deuxième lieu, nous nous intéressons au dialogue entre les langues pendant les moments de régulation, notamment en référence aux langues enseignées ou présentes à l'école (langue(s) d'origine, L1, L2, L3). C'est donc au niveau méso-interactionnel (Gajo, Grobet & Steffen, 2015) que nous montrons les liens entre l'alternance des langues et les gestes de régulation.

Références:

Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150, 41-55.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1988). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. Paper presented at the 3e colloque régional de linguistique.

Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, sociohistoriques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 7-39). Bruxelles: De Boeck.

Gajo, L., Grobet, A., & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.

Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale : la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Berlin: Peter Lang.

Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école: de l'erreur au dysfonctionnement*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Surian, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objets d'enseignement, obstacles et régulations des enseignants*. Berne: Peter Lang.

## **CONTRIBUTION 2**

### **Enseignement de l'oral aux élèves allophones entre le système didactique principal et auxiliaire : obstacles et régulations**

*DOLZ, Joaquim; BOËR, Diane; SILVA-HARDMEYER, Carla & ROUX-MERMOUD, Aurelie*  
*Université de Genève*

En Suisse, le multilinguisme dépasse largement l'utilisation des quatre langues nationales (allemand, français, italien et romanche) en raison des mouvements migratoires. Ce contexte multilingue se reflète donc très logiquement dans la population scolaire, où, selon le profil de l'école, 30 à 60% des élèves sont étrangers ou nouveaux arrivants.

Lorsqu'ils arrivent dans une école, les élèves allophones sont accueillis, au sein du système didactique principal, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge, indépendamment de leur niveau scolaire et de leur connaissance de la langue d'accueil. Parallèlement, ces élèves fréquentent également différentes structures relevant du système didactique auxiliaire (classes d'accueil, soutien pédagogique, cours intensif de français), mises en place au sein des établissements pour assurer leur accueil dans l'enseignement obligatoire, et notamment leur apprentissage de la langue de scolarisation.

Dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'oral en langue de scolarisation que nous menons actuellement avec des enseignants des deux systèmes, nous cherchons à co-construire puis à mettre en œuvre une ingénierie didactique collaborative (Sénéchal, 2017) axée sur les genres oraux enseignés afin de permettre la circulation des objets d'enseignement entre les deux systèmes.

Nous proposons ainsi d'analyser, au travers des pratiques enseignantes collaboratives (Bednarz, 2013 ; Morrissette, 2013), l'articulation entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire (Tambone, 2014). Pour ce faire, nous considérons trois dimensions :

- les situations, les objets choisis, les dispositifs didactiques mis en place (Dolz, Laurens, Silva-Hardmeyer, 2018), pour développer l'expression et la compréhension de l'oral dans les deux systèmes ;
- le développement des capacités langagières et les difficultés d'apprentissage des élèves ;
- les formes d'intervention des enseignants (Tobola, 2017 ; Dolz et Gagnon, 2018) prenant en considération les obstacles d'apprentissage des élèves.

Trois questions de recherche organisent le regard contrasté entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire et son articulation :

1. Dans quelle mesure les langues en présence sont-elles prises en considération ?
2. Quels obstacles d'apprentissage pouvons-nous identifier et comment les catégoriser ?
3. Quelles formes de régulation sont mises en place et comment s'enchaînent-elles ?

Une analyse de cas portant sur les classes régulières et les structures d'appui dans un même établissement permettra de répondre à ces questions. Pour ce faire, nous avons enregistré, transcrit et synopsisé des cours dans les deux classes en question, et nous avons porté une focale sur le suivi de trois élèves d'origine non-francophone et sur les formes de collaboration entre les enseignants. La méthode prévoit une identification des différentes catégories d'obstacles d'apprentissage des élèves et des modalités d'intervention des enseignants pour réguler les apprentissages. Elle prévoit aussi la réalisation et l'analyse de focus groupes entre les enseignants et les chercheurs.

Les résultats en cours d'analyse montrent l'existence de séquences potentielles d'apprentissage différentes dans chacun des systèmes et une évolution dans les pratiques par une meilleure circulation du travail entre les deux systèmes grâce au travail de collaboration entre enseignants et chercheurs.

Références:

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Dolz, J. & Gagnon, R. (Eds.), *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion

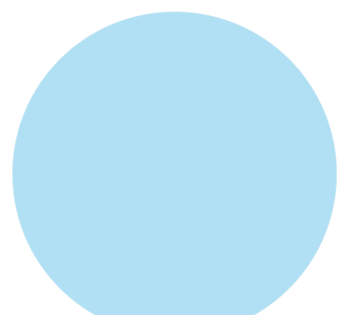
Dolz, J., Laurens, V. & Silva-Hardmeyer, C. (2018). Les formes sociales de travail dans la formation à l'enseignement de la production écrite (pp. 124-145). In J. Dolz & R. Gagnon (Eds.), *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles Pratiques Sociales*, 25(2), 35-49.

Sénéchal, K. (2017). L'ingénierie didactique collaborative ou comment exploiter le plein potentiel d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 17-20.

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2) 51-71.

Tobola Couchepin, C. (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. Thèse de doctorat 663. Université de Genève.



### CONTRIBUTION 3

## Interactions didactiques : quelle articulation entre obstacles rencontrés et régulations ?

TOBOLA COUCHEPIN, Catherine  
HEP VS

L'analyse des pratiques d'enseignement permet de mettre en évidence des interactions particulières entre les acteurs que sont les élèves et les enseignants. Plus spécifiquement, dans le cadre de l'apprentissage de la langue, lors d'une séquence de production écrite, les élèves se trouvent confrontés à de multiples obstacles (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2015 ; Tobola Couchepin, *à paraître*). Les élèves peuvent les dépasser, étoffer leurs capacités et reconfigurer leurs connaissances par les interactions didactiques qui ont lieu dans la classe. L'action de l'enseignant représente une clé essentielle dans le franchissement des obstacles. Pour ce faire, les gestes professionnels déployés sont diversifiés (Aeby & Dolz, 2008 ; Tobola Couchepin, 2017). En effet, la mise en place d'un milieu propice aux apprentissages, d'un outillage adapté et de régulations appropriées soutient les élèves rencontrant des difficultés pour parvenir à progresser.

Dans le cadre de cette communication, nous proposons d'analyser l'articulation entre la nature des obstacles rencontrés par les élèves et les niveaux de régulation mobilisés (Tobola Couchepin, 2017). Il s'agit de porter un regard particulier sur les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et, notamment, les élèves qui pratiquent également d'autres langues.

Nos travaux précédents l'ont montré ; l'ouverture de débats réflexifs autour des obstacles dans la classe ainsi qu'un mode d'intervention qui engage directement les élèves ont toute leur importance pour une progression significative de ces derniers (Tobola Couchepin, 2017). Forts de ces constats, cette communication vise à mettre en évidence ce qui est mis en œuvre spécifiquement dans la rencontre enseignant – élèves en difficulté dans les classes qui ont présenté des résultats particulièrement significatifs. Une méthodologie ascendante est adoptée (Tobola Couchepin, Dolz & Mabillard, 2015) pour répondre aux trois questions suivantes :

- Quelles sont les régulations interactives mise en œuvre dans les classes avec les élèves en difficulté face à un obstacle d'apprentissage ?
- Quelles interactions accompagnent la construction et la prise en main des outils de production proposés ?
- Quel est l'impact des régulations dans la progression des élèves rencontrant des difficultés ?

Nous identifions les échanges produits avec les élèves en difficulté de manière à préciser la spécificité des obstacles, les modalités de régulation proposées par les enseignants et, finalement, les interactions qui accompagnent les outils construits (aide-mémoire, grille critériée d'évaluation et de production). Ceci nous permettra d'identifier les spécificités de l'accompagnement des élèves en difficultés par rapport à l'ensemble de la classe, notamment autour de l'évaluation des productions. Nous ouvrirons ainsi le débat sur le



rôle de l'enseignant dans l'évaluation au service de l'apprentissage (Looney, Cumming, Vand der Kleij et Harris, 2017) où les interactions sont nécessaires.

Références:

Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (dir.), *Professionnaliser l'enseignement du français* (pp. 83-105). Bruxelles : De Boeck.

Dolz, J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2015). Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

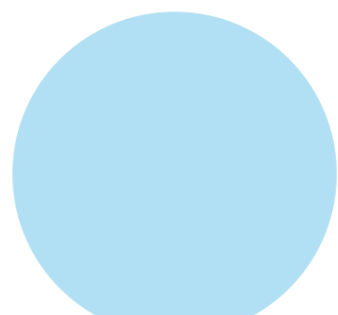
Looney, A, Cumming, J. van DerKleij, F. & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors : teacher assessment identity. *Assessment in education : Principles, Policy & Practice*. DOI : 10.1080/0969594x.2016.1268090.

Tobola Couchepin, C. (2017). Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves. Thèse de doctorat 663. Université de Genève.

Tobola Couchepin, C. (à paraître). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. In E. Bulea Bronckart, K. Baslev, L. Nicolas & V. Laurens (coord.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues*.

Tobola Couchepin, C., Dolz, J. & Mabillard, J-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 61, 27-32

.



## S14 LANGAGE ET DÉVELOPPEMENT DE L'IMAGINATION : LE RÔLE DE LA PENSÉE PAR CONCEPTS

SCHNEUWLY, Bernard  
Université de Genève

(Axe 1 : Théories et épistémologies)

### Description générale

Dans le cadre d'un séminaire international, nous avons discuté, puis édité tous les textes de Vygotskij concernant l'imagination et la situation imaginaire, traduits du russe par Irina Leopoldoff Martin (Schneuwly, Leopoldoff Martin & Silva, sous presse). L'imagination est un concept à première vue peu visible chez Vygotskij. Si l'on considère, comme il est commun de le faire, *La signification historique de la crise en psychologie* (1927) et surtout *Pensée et langage* (1934) comme ses œuvres majeures, on n'y trouve guère de trace de l'imagination. L'imagination ne fait pas non plus partie des fonctions psychiques supérieures étudiées dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (1928-1930/2014) ; et elle ne joue aucun rôle théorique central dans *Pensée et langage*. Mais – telle est la thèse développée à travers le livre des textes sur l'imagination – il s'agit de fait d'un concept central dans la pensée vygotskienne, notamment par rapport à sa visée de la liberté humaine et du développement de la personnalité. En effet, dans les textes abordant l'imagination, plus que dans d'autres, Vygotskij met en rapport l'émotion avec la pensée, la réception d'œuvres artistiques avec le sentiment, la création artistique avec le développement de l'enfant et de l'adolescent, la formation des concepts avec les émotions et la pensée, le jeu avec la signification et la parole, la pensée avec le réel, l'action humaine avec la société, la pathologie psychique avec les limites de l'action humaine, et plus généralement le développement de l'être humain avec la liberté. Au plus profond, l'imagination est la condition de la liberté comme possibilité d'une attitude consciente vis-à-vis de la réalité, conception certainement inspirée de la vision spinoziste de l'être humain qui peut être libre et qui vit selon le commandement de la raison.

Dans le présent symposium, nous allons mettre l'accent sur la question du rapport à la réalité que transforme le développement de l'imagination médiatisée par le langage que nous allons aborder dans trois interventions. La première est théorique : elle vise à montrer la thèse de Vygotskij selon laquelle tout ce qui est imaginé est réel, que la réalité est le point de départ et d'arrivée de l'imagination cernée à travers un rapport dialectique entre externe et interne. Pour théoriser jusqu'au bout cette première intuition présente dès les premiers textes de 1924 il a cependant besoin, vers la fin de 1930, de forger un nouveau concept du concept qui lui permettra de saisir le rapport entre imagination et réalité sous un nouvel angle. La deuxième intervention saisit ce même problème du rapport entre imagination et réalité à travers le développement de l'imagination à l'âge de transition, à l'adolescence. Elle montrera comment la formation des concepts à cet âge transforme profondément la fonction et le fonctionnement de l'imagination et en même temps le rapport au réel, articulant intimement imagination, pensée et langage. La

troisième intervention intègre le développement à l'âge de transition dans une vision d'ensemble de l'imagination en développement. Elle montre ses prémices dans la petite enfance, son évolution à l'âge préscolaire, notamment dans le jeu et la situation imaginaire, et à l'âge scolaire pour montrer son point d'aboutissement qui revient au point de départ du symposium : l'imagination est réelle par le fait même qu'elle permet de se détacher du réel.

Les trois interventions suivent un même mode de présentation : de brefs extraits d'un texte de Vygotskij sont présentés aux participants puis brièvement commentés ; puis les principales lignes de pensée concernant la thématique sont exposées. Les trois textes et interventions seront mis en lien dans une discussion finale d'une demi-heure.

Référence:

Schneuwly, B., I. Leopoldoff & Silva, D.H.N (éd.) (sous presse). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Lang.

## CONTRIBUTION 1

### **Tout ce qui peut être imaginé est réel. De l'unité contradictoire entre imagination et pensée**

*SCHNEUWLY, Bernard*  
*Université de Genève*

C'est par le *titre-thèse* « Tout ce qui peut être imaginé est réel » qu'on pourrait résumer une dimension essentielle du travail de Vygotskij sur l'imagination (Schneuwly, Leopoldoff & Silva, sous presse). Thèse paradoxale, mais qui condense bien à notre avis son travail. Elle peut être explicitée en trois énoncés qui se trouvent sous une forme ou sous une autre dans ses textes sur l'imagination, mettant d'emblée en évidence l'étendue du problème qui se cache derrière le titre du deuxième chapitre de son livre *Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant* « Imagination et réalité » (Vygotskij, 1930/sous presse) : a) l'imagination est produite à partir du réel ; b) l'imagination produit de la réalité ; c) l'imagination est réalité, est réelle. En même temps – et c'est la deuxième thèse que contient la présente contribution : tout en apparaissant dès le début dans l'œuvre vygotskienne, la signification profonde de cette thèse évolue fondamentalement. En même temps – et c'est la deuxième thèse que nous allons développer dans la présente contribution : tout en apparaissant dès le début dans l'œuvre vygotskienne, la signification profonde de cette thèse évolue fondamentalement. Cette transformation s'opère grâce à la lecture des *Cahiers bernois* de Lénine dans lesquels ce dernier lit *Science de la logique* de Hegel, transformant ce faisant radicalement sa conception de la dialectique et du rapport connaissance réalité à travers le concept (Vygotskij, 1930/sous presse). Dans ces cahiers léniniens Vygotskij trouve une théorie du concept, dont il a justement besoin pour enfin être à même de théoriser la formation des concepts – ce qui, selon Sève (2014) est l'une des raisons de la non-publication de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Et curieusement, pour comprendre le concept Lénine, et à sa suite Vygotskij, a recours à l'imagination comme capacité proprement humaine.

Dans notre intervention, basée sur un court extrait des notes de Vygotskij sur les cahiers de Lénine à propos du concept, nous montrerons comment la théorie vygotkienne de l'imagination change de fond en comble à ce moment charnière du développement de sa pensée (voir aussi Schneuwly, 2005). Il se base notamment sur ce que Lénine décrit comme « zigzag », un mouvement incessant d'éloignement et rapprochement du réel que permet l'imagination et qui est nécessaire à la connaissance. Nous montrerons ce changement en défendant trois thèses :

1. *Thèse 1 : L'imagination est la condition du reflet dynamique de la réalité.* Nous montrerons notamment que cette manière de penser le rôle de l'imagination s'oppose en tous points à la théorie piagétienne de l'imagination comme pensée autiste répondant à des besoins. Vygotskij défend une théorie du reflet dans laquelle interviennent pensée et imagination.

2. *Thèse 2 : L'imagination crée un nouveau concret – une autre manière de penser le cycle de l'imagination qui part du réel pour revenir au réel.* Vygotskij concrétise psychologiquement la méthode décrite par Marx dans *Introduction à la critique de l'économie politique* où cet auteur, transformant fondamentalement une pensée de Hegel, développe l'idée du concret pensé, le réel reflété grâce au travail de l'imagination.

3. *Thèse 3 : L'unité contradictoire d'imagination et pensée est la condition de la liberté.* Sans imagination, la pensée n'est pas possible et l'action dépend du réel perçu ; sans pensée, l'imagination se détache du réel et s'envole. Leur mouvement contradictoire seul permet l'action libre de l'être humain.

On voit donc combien l'imagination est fondatrice de l'œuvre vygotkienne – et nous ne parlons pas ici d'une autre dimension fondamentale encore : la transformation du rapport aux émotions, rôle que nous mentionnerons brièvement en conclusion.

Références :

Schneuwly, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (éd.), *Avec Vygotski* (pp. 267-280). Paris: La Dispute.

Schneuwly, B., I. Leopoldoff Martin & Silva, D.H.N. (éd.) (sous presse). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Lang.

Sève, L. (2014). Présentation. In L.S. Vygotskij, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (pp. 7-76). Paris : La Dispute.

Vygotskij, L.S. (1930/sous presse-a). *Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant*. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin. & D.H.N. Silva (éd.). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Peter Lang.

Vygotskij, L.S. (1930/sous presse-b). Théorie historique et contemporaine des concepts (Extraits des Cahiers de notes). In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin. & D.H.N. Silva (éd.). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Peter Lang.

## CONTRIBUTION 2

### **Pensée par concepts et imagination de l'adolescent : un rapport au réel radicalement transformé**

*THÉVENAZ, Thérèse  
Université de Genève*

Dans notre communication, nous allons montrer, à partir d'un court extrait, pourquoi Vygotskij affirme dans « Imagination et activité créatrice de l'adolescent » (1931/sous presse) que la fantaisie prend strictement parlant forme pour la première fois à l'âge de transition.

En effet, ce n'est qu'à cet âge de bouleversement physiologique et psychique que l'adolescent peut devenir conscient de son processus de pensée. Il commence à utiliser la raison, la pensée par concepts, plus librement et surtout plus volontairement. En effet, la pensée par concepts amène avec elle un affranchissement de la situation concrète, une conceptualisation verbale et avec elle la possibilité d'une transformation créatrice des éléments de cette situation concrète. L'instrument principal de cette prise de conscience est le langage intérieur. Selon Vygotskij, le langage intérieur connaît son plein développement durant l'âge de transition (Vygotskij, 1931/2003). Ce langage permet ainsi, au plan interne, la restructuration profonde du psychisme par l'attention et le contrôle que ce langage exerce sur le psychisme. Il rend l'accomplissement du cycle de l'imagination possible.

L'imagination de l'adolescent s'adresse « pour la première fois à la sphère intime de ses expériences vécues, généralement dissimulée aux autres, qui devient exclusivement une forme de pensée subjective, une pensée uniquement pour soi » (1931/sous presse). Ce processus émotionnel intense et interne, dynamisé par les formes d'expression sociales, externes, amène l'adolescent à discerner intentionnellement son imagination subjective et objective, à travers une coopération avec sa pensée ; il reconnaît également ses véritables limites. Cette nouvelle capacité provient du fait que l'imagination devient, elle aussi, un objet de sa conscience à travers les outils de la pensée par concepts ; l'imagination s'intègre au système de son activité intellectuelle et commence à avoir une toute nouvelle fonction, indépendante, dans la nouvelle structure de la personnalité de l'adolescent. Celui-ci, pour la première fois, effleure son plan de vie. Ses aspirations et ses impulsions diffuses se fondent dans des images définies. Dans son imagination, il anticipe son futur et par la suite il se rapproche de manière créatrice de sa construction et de sa réalisation.

À travers ces descriptions des spécificités de l'imagination à l'âge de transition se discerne la contradiction féconde pour le développement de sa personnalité, entre les motifs dirigés par le sens propre donné par l'adolescent, que celui-ci place intentionnellement dans son agir, et la signification objective donnée par les conceptualisations médiatisées et intériorisées par lui. La perspective esquissée met systématiquement en évidence les

besoins de l'adolescent de s'approprier un nouveau langage, d'acquérir des techniques, des savoirs.

La médiation externe du langage et le langage intérieur restructurent la conscience et rendent l'adolescent capable d'œuvrer à son avenir. Ceci permet à Vygotskij de dire que l'adolescent à l'âge de transition reconnaît son imagination comme une activité subjective. À cette période, l'abstrait est devenu le chaînon intermédiaire vers l'imagination créatrice productive capable de transformer des objets culturels, des supports concrets en un nouveau produit, un concret conçu, toutefois à la condition expresse d'apports éducatifs appropriés.

Références:

Vygostkij, L.S. (1930/2003). Die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Uebergangsalter. In J. Lompscher (éd.), *Lew Vygotskij. Ausgewählte Schriften. Band II. International Cultural-historical Human Sciences* (pp. 359-464). Berlin : Lehmanns Media-LOB.de.

Vygotskij, 1931/sous presse). Imagination et activité créatrice de l'adolescent. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin. & D.H.N. Silva (éd.). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Peter Lang.

### CONTRIBUTION 3

#### L'imagination en développement, avant le concept

SALES CORDEIRO, Gláís et LEOPOLDOFF MARTIN, Irina  
Université de Genève

Pour Vygotskij, un rapport constant, mais changeant entre imagination et pensée est présent dès le début du développement. Il s'agit d'un parcours long, ponctué par des moments importants de restructuration, qui s'initie à la petite enfance et qui va jusqu'à l'âge adulte, des premières formes de généralisation aux capacités d'abstraction (apparition des concepts). Vygotskij (1930/sous presse) affirme d'emblée que « les processus créatifs se manifestent dans toute leur puissance dès la petite enfance ». Mais comment se manifestent-ils selon les périodes de développement sachant que l'imagination en tant que fonction psychologique n'arrive à maturité qu'à la fin de l'adolescence ?

En partant des éléments mis en exergue par Vygotskij dans sa périodisation du développement de l'enfant (1934/2018), notamment les notions d'âges pédologiques, de crises et de néoformations, nous avons donc cherché des indices pouvant dénoter les particularités de l'imagination en développement. Cette démarche nous a amenées à constater que la transformation du rapport de l'enfant à la réalité est à la base du développement des processus de création et de l'imagination. La relation de plus en plus consciente avec la réalité environnante implique de pouvoir s'écarter de ses aspects visibles, tangibles et émotionnels. Elle permet ainsi à l'enfant de créer un monde imaginaire ancré dans son expérience personnelle et médiatisé par les relations avec le monde extérieur où l'école jouera un rôle majeur. La construction de la fonction imaginative s'élabore par des rapports interfonctionnels (perception, mémoire, langage,

pensée) qui se transforment au cours du développement. L'enfant se libère progressivement du monde des objets, de la pensée réaliste.

À travers l'analyse de quelques passages puisés dans les textes de Vygotskij sur la petite enfance (1934/1996), l'âge préscolaire (1933/sous presse), l'âge scolaire (1928) et l'adolescence (1931/sous presse), nous allons présenter, dans cette communication, les éléments essentiels que nous avons identifiés au cours de notre exploration. En suivant les périodes d'âges critiques proposés par Vygotskij (1934/2018), notre but est de tisser des liens entre ces différentes étapes afin de mettre en évidence les changements de rapport à la réalité, par des sauts qualitatifs qui se produisent dans les périodes de crise, en partant des activités imaginaires spontanées du jeune enfant vers une imagination productive, volontaire et consciente, caractéristique de l'âge de transition.

Références:

Vygotskij, L.S. (1928). Zadanie 6 [Razvitie èmocij. Igra i voobraženie v škol'nom vozraste [Cours 6, Développement de l'émotion. Le jeu et l'imagination à l'âge scolaire]. In *Pedologija škol'nogo vozrasta* [Pédologie de l'âge scolaire] (pp. 24-42) Moskva: BZO pedfak 2-go MGU.

Vygotskij, L.S. (1930/sous presse). *Imagination et activité créatrice à l'âge de l'enfant*. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin. & D.H.N. Silva (ed.). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Peter Lang.

Vygotskij, L.S. (1931/sous presse). *Imagination et activité créatrice de l'adolescent*. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin. & D.H.N. Silva (éd.). *L.S. Vygotskij, Imagination. Textes choisis*. Berne : Peter Lang.

Vygotskij, L.S. (1934/1996) *Infancia temprana*. In *Obras Escogidas* (T. 4, pp. 341-367). Madrid: Visor.

Vygotskij, L.S. (1934/2018). *Le problème de l'âge*. In *La Science du développement de l'enfant. Textes pédologiques (1931-1934)* (pp. 273-302). Berne : Peter Lang.

## S15

# DISPOSITIVO DIDÁCTICO PARA LA COMUNICACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL EN CONTEXTOS DE MULTILINGÜISMO

**Coordinadora:**

*GÓMEZ FERNÁNDEZ, Araceli*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

### **Descripción general**

El dispositivo didáctico multilingüe que presentamos aborda la enseñanza/aprendizaje de forma simultánea de cinco lenguas románicas: catalán, francés, italiano, portugués y rumano. La simultaneidad de la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas favorece la adquisición de una competencia plurilingüe. El objetivo de este dispositivo didáctico es, no solo comprender estas lenguas románicas sino también favorecer su producción. Este dispositivo didáctico es el resultado de años de trabajo de investigación con informantes adultos hispanohablantes o hablantes de una lengua románica puestos en situación de inmersión lingüística inmediata. El informante se enfrentaba sin ningún aprendizaje previo a la comprensión de textos en las lenguas abordadas mediante una lectura previa del texto escrito y una escucha del texto en su versión oral. Estas sesiones de trabajo nos permitieron conocer las estrategias adoptadas por los informantes y determinar aquellos sectores lingüísticos que presentaban especial dificultad de comprensión como, por ejemplo, los conectores lógicos o del discurso. Este último hecho, ha sido muy relevante para adoptar el enfoque metodológico que el equipo ha adoptado en la enseñanza de estas lenguas: un enfoque descendente que pone el foco en la competencia discursiva del individuo.

La intercomprensión (IC) es un concepto ecológico que apuesta especialmente por la preservación de la diversidad lingüística y, por ende, de la diversidad cultural desde el respeto a todas las lenguas y sus variedades. Como bien apunta la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, adoptada por la 31ª Reunión de la Conferencia General de París en 2001, la riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante siendo el diálogo intercultural el mejor garante de paz y convivencia.

En efecto, la IC efectúa un tratamiento igualitario entre lenguas sin establecer jerarquía alguna entre ellas. Esto favorece, sin duda, la integración eficaz de las lenguas minoritarias. La IC nació pensando en la revalorización en los años 90 de las lenguas románicas en Europa frente a la imposición del inglés como lengua vehicular y ha demostrado ser un factor clave par la adquisición de una competencia plurilingüe. Entendemos esta competencia plurilingüe no como la adquisición de varias competencias monolingües que se superponen unas a otras, como si estuviesen en compartimentos estancos, sino la capacidad de usar el repertorio lingüístico que cada uno posee para comunicarse en las diferentes situaciones de comunicación multilingües recurriendo, no solo a conocimientos lingüísticos, sino también a estrategias cognitivas, a conocimientos de todo tipo (enciclopédicos y culturales) y a habilidades que permiten pasar de una lengua



a otra como si estas constituyeran un continuum lingüístico. Podemos decir que, básicamente, la IC enseña a aprender lenguas.

El plurilingüismo no puede ser considerado de ninguna manera como el privilegio de una élite o de locutores superdotados con el objetivo de devenir políglotas. El plurilingüismo es una competencia ordinaria al alcance de todo el mundo, aunque los costes y los procesos cognitivos que se deben activar sean de naturaleza diferente según se trate de la adquisición de lenguas próximas o no. Como bien apuntó Umberto Eco (*La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona, Critica, 1994): «Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el “genio”, el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.»

## COMUNICACIÓN 1

### La intercomprensión: un nuevo concepto para la comunicación plurilingüe e intercultural

UZCANGA VIVAR, Isabel  
Universidad de Salamanca

El carácter multilingüe de las sociedades europeas ha puesto de relieve la necesidad de que sus ciudadanos adquieran una competencia plurilingüe. Un enfoque plurilingüe del aprendizaje/enseñanza de lenguas es un instrumento de comunicación y de interacción con los “otros” porque favorece el interés y la curiosidad por el descubrimiento de lenguas y culturas diferentes de la propia (Uzcanga Vivar 2011: 248).

La intercomprensión (IC) es un factor clave en la adquisición de una competencia plurilingüe por estar relacionado intrínsecamente con el plurilingüismo en la medida en que, desde su origen, su objetivo es posibilitar una comunicación cruzada en la que cada uno conserva su lengua y comprende la de los demás. Para ello, el individuo activa una serie de recursos y estrategias que le permiten el paso de una lengua a otra. Esto significa que el objetivo de la IC no es el dominio de una, dos, o más lenguas de manera aislada, sino el desarrollo de estrategias que consisten en transferir procesos cognitivos, conocimientos, experiencias y habilidades de la lengua materna a una primera lengua extranjera, de esta a la segunda, y así sucesivamente. Se considera, por lo tanto, que existe una correlación entre muchas lenguas que se puede explotar para su comprensión y para su producción. La IC, como toda disciplina, ha ampliado sus horizontes y sus objetivos: intercomprensión escrita y oral, interproducción, interacción; ha diversificado las competencias consideradas, el público meta (infantil, joven, adulto), los niveles de enseñanza (escolar, enseñanza media y superior, formación de formadores). Los espacios lingüísticos en los que se mueve son intrafamiliares, interfamiliares y transfamiliares. Además, como toda disciplina, la IC se ha dotado recientemente de un sistema europeo de evaluación de competencias.

Existen diferentes enfoques metodológicos de la IC. Nuestro trabajo pone especial interés en la competencia discursiva o pragmática del aprendiente. Por lo tanto, adoptamos un

enfoque descendente que va de las características discursivas a las características de la textura lingüística. Nuestras investigaciones han prestado especial atención a la estrecha relación existente entre las características discursivas y las características de la textura lingüística: estructuración de la información, léxico y recurrencias gramaticales que a nuestro entender está sobredeterminadas por las primeras (Gómez Fernández & Uzcanga Vivar, 2008). Se han tenido en cuenta igualmente las aportaciones de la psicolingüística (Coirier et al. 1996), según las cuales el hablante de una lengua en un grado más o menos elaborado según la edad, la experiencia y el nivel cultural, dispone de una especie de esquemas ya adquiridos, a partir de los cuales puede elegir el modo de estructurar su comunicación, y a los cuales recurre en el momento de la recepción e interpretación de un texto.

Hemos desarrollado un método de enseñanza simultánea de 5 lenguas románicas (portugués, italiano, catalán, francés y rumano) dirigido a un público adulto hispanohablante o con conocimientos de alguna lengua románica con la finalidad de llegar a una comprensión escrita y oral de las lenguas abordadas y de facilitar su producción. Desde el punto de vista didáctico, situaría la rentabilidad de este enfoque de la IC en el hecho de que creamos en el aprendiente el hábito de la observación de los textos en cuanto esquemas o estructuras cristalizadas de comunicación, y es capaz de identificar características gramaticales en relación con las discursivas, lo cual le proporciona una herramienta facilitadora no solo de la competencia de recepción e interpretación sino también de producción y de interacción.

#### Referencias

- ADAM, J.-M. (2011 3<sup>e</sup> édition). *Les textes: types et prototypes*. Paris, Armand Colin.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 150, 8-108.
- BRONCKART, J.-P. (2004). "Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail?" In: J.P. BRONCKART, & le groupe LAF (Eds.). *Agir et discours en situation de travail. Cahiers de la section des sciences de l'éducation* (pp. 11-144). Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, numéro 103.
- COIRIER, P., GAONAC'H, P., PASSERAULT, M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris, Armand Colin.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. & UZCANGA VIVAR, I. (2008). "De l'exploitation des genres textuels et types discursifs". *Les Langues Modernes*, 1, [www.APLV-LanguesModernes.org](http://www.APLV-LanguesModernes.org).
- UZCANGA VIVAR, I. (2011) "Intercompréhension et récurrentes grammaticales dans les types de textes et les genres discursifs". In: Fr.-J. MEISSNER, F. CAPUCHO, Ch. DEGACHE, A. MARTINS, D. SPITA & M. TOST (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (pp. 49-65). Tübingen: Narr Verlag
- UZCANGA VIVAR, I. & GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. (2011). Intercompréhension et inférences lexicales. *Redinter-Intercomprensao. Revista da rede europeia sobre intercomprensao*, 3, 95-112.
- UZCANGA VIVAR, I (2013). Método funcional de la intercomprensión plurilingüe: características discursivas y recurrencias gramaticales en MATESANZ DEL BARRIO, M. (ed.) *El plurilingüismo en la enseñanza en España*, Madrid: Editorial Complutense, S.A.

## COMUNICACIÓN 2

### Explotación textual de las recetas de cocina

GÓMEZ FERNÁNDEZ, Araceli  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Este trabajo tiene como punto de partida la explotación textual de la receta de cocina como género textual en cinco lenguas románicas: portugués, italiano, catalán, francés y rumano. La intercomprensión basada en la explotación de los géneros textuales insiste en el reconocimiento del género de texto a través de una estructuración de la información y de unas características paratextuales a nivel de la macroestructura y de unas características lingüísticas a nivel de la microestructura que vienen determinadas por el género textual y por la finalidad comunicativa. En el nivel de comprensión global juega un papel fundamental el conocimiento de nuestra propia lengua y sus competencias discursivas. En el nivel de la microestructura, es necesario una serie de mecanismos y estrategias cognitivas que faciliten la comprensión textual a nivel léxico. La identificación del género discursivo y de la finalidad comunicativa, que se inscribe en el género de texto, es un punto de partida necesario para la correcta interpretación de cualquier texto en cualquier lengua, incluida la lengua materna.

La intercomprensión como método multilingüe e intercultural potencia la competencia plurilingüe y pluricultural del individuo. La sociedad moderna se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural, mediante intercambios entre lenguas y culturas diferentes dando así respuesta a las necesidades de una sociedad multilingüe y multicultural.

La lengua es una práctica social, no solo es un instrumento de comunicación, sino que, además, transmite una cultura.

La receta, como género de texto tiene como finalidad comunicativa dar instrucciones. Es, por lo tanto, un texto procedimental o instructivo cuya finalidad es la consecución de un plato a partir de unas acciones. Su macroestructura se caracteriza por presentar una forma externa prototípica que permite inferir el género de texto. Presenta una organización de la información muy precisa: el título (que corresponde al nombre del plato), los ingredientes y las instrucciones para la elaboración del plato. Además, presenta unas características paratextuales muy determinadas por el género de texto: ilustración o foto del plato, características infográficas (utilización de diferentes tipos de letra o de enumeración de las acciones). Mediante la identificación de las palabras clave, es decir, ingredientes y preparación, se accede a la progresión semántica del contenido del texto. Junto a estas palabras clave, las isotopías correspondientes de las mismas conforman los campos semántico-léxicos principales del contenido del texto. Intervienen asimismo los conocimientos culturales y enciclopédicos del aprendiente.

Su textura lingüística se caracteriza por la presencia de predicados de acción en infinitivo, imperativo e impersonal (*préparer la mayonnaise* (fr.), *misturar a farinha* (pt.), *enharinar* (es.), *poseu tres cullerades* (cat.) y la forma de estas acciones están determinadas por una finalidad comunicativa instruccional, por lo cual están expresadas en infinitivo con carácter yusivo, excepto para el rumano que es una lengua que no utiliza oraciones de infinitivo o imperativo sino que hace uso del conjuntivo (*preparam maioneza*). Desde el punto de vista sintáctico, cabe destacar la saturación de los complementos directos de los predicados de

acción cuya posición nunca queda vacía que ya que es necesario precisar todos los actantes del predicado de acción para facilitar la consecución del plato. A esto hay que añadir una secuenciación de las acciones de manera ordenada y cronológica. Por último, la comprensión del léxico se efectúa mediante varios mecanismos como son la transparencia de la forma en relación con la lengua materna o bien mediante inferencias contextuales de diferente tipo.

Referencias :

BRONCKART, J.-P. (2004). "Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et le non verbal en situation de travail?" In: J.P. BRONCKART, & le groupe LAF (Eds.). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation (pp. 11-144). Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, numéro 103.

DUMONT, R. (2008). *De la langue a la culture - Un itinéraire didactique obligé*. Paris, L'Harmattan.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. (2011). "Enseñar a inferir: las colocaciones de una lengua de especialidad mediante la intercomprensión". In: Fr.-J. MEISSNER, F. CAPUCHO, Ch. DEGACHE, A. MARTINS, D. SPITA & M. TOST (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research* (pp. 65-83). Tübingen: Narr Verlag.

MALRIEU, D. (2004). "Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes". *Langages* 1/2004, nº 153. 73-85.

UZCANGA VIVAR, I. (2004). "Intercomprensión lingüística y estructuras discursivas". In: E. GONZÁLEZ-ALVÁREZ & A. ROLLINGS (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 625-633). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela publicaciones.

UZCANGA VIVAR, I. (2011a). "Intercomprensión e interculturalidad: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text". In: D. ÁLVAREZ, P. CHARDENET & M. TOST (Eds.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 243- 259). Paris: Union Latine.

### COMUNICACIÓN 3

#### Evaluación de la competencia plurilingüe

*DIEGO-HERNÁNDEZ, Elena*  
*Universidad de Salamanca*

*Gatea, DIANA*  
*Universidad de Salamanca*

El proyecto que aquí presentamos va acompañado de una herramienta de evaluación basada en dos pilares: los descriptores elaborados en el proyecto EVAL-IC (2016-1-FR01-KA203-024155), y los principios de la evaluación orientada hacia el aprendizaje (Carless, D., 2007; Jones, N y Saville, N., 2016).

Hemos considerado que los descriptores elaborados en el proyecto EVAL-IC son los idóneos para nuestra herramienta de aprendizaje de lenguas por su doble valor añadido. Por una parte, el hecho de que especialistas provenientes de diferentes tradiciones de la IC hayan participado en la elaboración de dichos descriptores garantiza que puedan ser utilizados desde cualquier enfoque a la IC. Por otra parte, para definir las competencias y

establecer los diferentes niveles en IC, se ha partido del análisis de la literatura científica: diversos marcos de referencia con objetivos y desde puntos de vista diferentes, artículos de carácter teórico y estudios empíricos.

Ya se habían publicado algunos documentos de referencia para la descripción de las competencias en intercomprensión, como el *CARAP* (Candelier et al., 2010), el *MAGICC* (Räsänen et al., 2013), y el *REFIC* (De Carlo, 2015).

La aportación significativa de los descriptores de EVAL-IC respecto a los marcos aquí citados es, aparte de la universalidad y pluralidad ya mencionadas, que ofrece unos descriptores desarrollados en seis niveles de competencia (siguiendo el modelo del MCER), así como un protocolo y unas herramientas de evaluación y de certificación de las competencias en intercomprensión. Estos descriptores han sido desarrollados en 6 niveles de competencia, considerando las dimensiones lingüística, paraverbal y no verbal, intercultural, socio-pragmática, socio-afectiva y cognitiva. Su validez ha sido sometida a una doble evaluación: la evaluación entre pares por parte de un comité de expertos externo al proyecto ha asegurado las buenas prácticas en el desarrollo de los descriptores, así como la buena calidad del producto final; y, a partir del protocolo de evaluación se desarrolló una herramienta de evaluación multilingüe en 5 lenguas románicas (francés, portugués, italiano, español y rumano), que fue probada en 14 instituciones universitarias de 6 países europeos (entre las que se encuentra la Universidad de Salamanca).

Así, basándonos en estos estándares de evaluación en IC internacionalmente reconocidos, hemos desarrollado una serie de tareas de evaluación que den cuenta de la evolución del aprendizaje. A modo de ejemplo presentamos de manera sucinta una propuesta de evaluación para un documento concreto: la receta culinaria rumana.

Esta propuesta de evaluación se lleva a cabo a través de unos ejercicios de pregunta cerrada y de pregunta abierta que tienen como objetivo testar los aspectos gramaticales y léxicos que se han comprendido o deducido mediante las asociaciones hechas con otras lenguas. En el siguiente ejemplo, mediante pregunta cerrada donde se evalúa si el alumnado es capaz de identificar palabras de la misma clase gramatical y del mismo campo léxico:

Subraya el intruso:

*Zahar, faina, inchideti, vanilie, lamaie*

*Topiti, bateti, amestecati, adaugati, forma*

Para poder evaluar en qué medida el aprendiente ha utilizado estrategias basadas en sus conocimientos lingüísticos, discursivos y culturales, proponemos algunas preguntas abiertas donde tiene que indicar las palabras que ha comprendido gracias a las similitudes con otras lenguas o al contexto (inmediato o no inmediato) o mediante sus conocimientos culturales, señalando en todo momento cuáles han sido las palabras claves para llegar a la comprensión textual. Las respuestas a estas preguntas abiertas, sobre todo el número de palabras indicadas para cada caso, definen el nivel de intercomprensión del aprendiente. De este modo, estas tareas de evaluación persiguen un doble objetivo: permiten establecer el nivel de IC receptiva del aprendiente, al mismo tiempo que favorecen la reflexión metalingüística y guían en el aprendizaje. Se trata pues de una herramienta de evaluación orientada hacia el aprendizaje autónomo, y no solo a la evaluación de competencias.

Referencias:

CANDELIER, M., et al. (2010). *CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Graz: CELV/Conseil de l'Europe.

CARLESS, D. (2007) "Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications", *Innovations in Education and Teaching International* 44(1), 57–66.

DE CARLO, M. (2015). *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*. Recuperado de:

<https://www.miriadi.net/printpdf/book/export/html/414>

JONES, N and SAVILLE, N. (2016) "Learning Oriented Assessment: A Systemic Approach. Studies" in *Language Testing* 45. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

RÄSÄNEN, A., NATRI, T. and Forster VOSICKI, B. (2013). *MAGICC conceptual framework*.

Recuperado de

[https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised\\_Conceptual\\_Framework\\_MAGICC.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf).

## S16

# TOWARDS AN INTEGRATED DIDACTICS OF BASQUE, SPANISH AND ENGLISH IN THE COMPULSORY EDUCATION OF THE BASQUE AUTONOMOUS COMMUNITY?

*Coordinator:*

*MANTEROLA, Ibon*

*University of the Basque Country (UPV/EHU)*

(Axis 3. Didactic intervention and socio-discursive practice)

### General description

This symposium focuses on the challenges of developing an integrated didactics of languages (IDL) in the context of the Basque Autonomous Community's (BAC) educational system. The BAC curriculum refers to the IDL in terms of a methodological strategy towards multilingual education (Eusko Jaurlaritz, 2015). According to the curriculum, the goal of IDL is to develop students' plurilingual competence and in order to attain that goal, interlinguistic transfer is a relevant resource.

In the European context, the proposal to promote the IDL is not a new one: Cavalli (2005) shows how in 1973 the European Council proposed a coordinated teaching of the "mother tongue" and "other modern languages". A decade later, Roulet (1980) identified a range of possibilities for a coordinated teaching of first and second languages: the design of specific teaching programs and activities, terminology, and classroom practices. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) also promotes the IDL. It states that the coordinated teaching of languages does not necessarily lead to the attainment of the same levels of competence in all the languages involved. Instead, the goal of IDL is to develop students' linguistic competence so that they can face specific socio-communicative needs in each of the languages (Idiazabal et al., 2015; Wokusch 2008). Besides, the sociolinguistic context of the languages involved in the IDL framework has to be taken into account in order to define the goals as well as the strategies and resources of IDL (Dolz, 2019).

This symposium seeks to explore the possibilities and limits of IDL, including Basque, Spanish and English, in the compulsory school of the BAC. Three main sets of questions will guide the symposium:

Which linguistic skills are transferred when Basque, Spanish and English are taught in an integrated way? In which directions does interlinguistic transfer occur, from L1 to L2/L3, or vice-versa? Which are the most efficient conditions, situations and resources for interlinguistic transfer?

Concerning the teaching materials such as textbooks etc., which are the possibilities and difficulties for an integrated teaching and learning of Basque, Spanish and English? Which are the common basis as well as the divergences of teaching materials in relation to text production and grammar in the three languages?

Which kind of representations and attitudes are identified among teachers dealing with the IDL? Which factor seem to favour and/or hinder an integrated teaching of languages? Which teacher education goals can be identified in relation to IDL?



#### References:

- Cavalli M. (2005). *Education Bilingue et Plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Dolz, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkani & Z. Meksem (Ed.). *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*. Caen: EME editions, 21-49.
- Eusko Jaurlaritza (2015). *236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 2016-01-15)*
- Idiazabal, I., Manterola, I. & Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I. García Azkoaga & I. Idiazabal (Ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, 39–59. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris : Haïter.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues: La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 2008-1, 12-14.

## COMMUNICATION 1

### **Plurilingual didactics of the oral exposition in secondary education: some evidence from a genre-based didactic sequence integrating basque, spanish and english**

*ALDEKOA, Ana; IDIAZABAL, Itziar & MANTEROLA, Ibon  
University of the Basque Country (UPV/EHU)*

The aim of this presentation is to show that teaching oral expository skills by means of a trilingual didactic sequence that integrates Basque, Spanish and English fosters multilingual development, being inter-linguistic discursive transfer a relevant didactic resource (Cummins, 2017). The promotion of multilingualism including a minority language such as Basque is a major specificity of the Basque educational system (Cenoz, 2009; Idiazabal et al., 2015), and the Integrated Teaching of Languages (ITL) is highlighted as a relevant approach for multilingual education both in the Basque and European contexts (Gobierno Vasco, 2015; Troncy, 2014).

Oral expository texts produced at the beginning and at the end of a didactic sequence by trilingual students constitute the empirical data of this study. These students follow a Basque immersion program in a sociolinguistic context where the use of Spanish is predominant. The texts produced by students, as well as the classroom activities carried out within the didactic sequence, combine Basque, Spanish and English. We followed text genre-based criteria in order to analyse students' trilingual productions (Dolz & Schneuwly, 1998/2016).

The elements analysed in students' initial and final texts include the use of topic introducers in the three languages, the use of discourse resources in English to clarify the meaning of Basque words and finally, the use of past verb forms in English. Results show an overall development of students' skills, even if we also identified some differences among the aspects analysed.



We will conclude that a well-defined language alternation and integration of languages within a genre-focused didactic sequence can offer an effective teaching approach for Basque immersion education, promoting multilingual development including the minority language Basque.

References:

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. Lin, S. May (Ed), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.), 103–115. Cham: Springer.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Eusko Jaurlaritza (2015). *236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum a zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena (EHAA, 2016-01-15)*.

Idiazabal, I., Manterola, I. & Díaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I. García Azkoaga & I. Idiazabal (Ed.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*, 39–59. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco.

Troncy C. (dir.) (2014). *Didactique du Plurilinguisme. Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

## COMMUNICATION 2

### Réflexions sur une didactique intégrée des langues dans l'enseignement plurilingue au pays basque. Analyse de manuels d'enseignement de basque, espagnol et anglais au secondaire

DIAZ DE GEREÑU, Leire & ALMGREN, Margareta  
University of the Basque Country (UPV/EHU)

Notre présentation vise à explorer les possibilités d'une didactique intégrée des langues (DIL) à partir d'une analyse de manuels scolaires de basque, espagnol et anglais destinés aux élèves de secondaire dans le cadre de l'enseignement plurilingue dans la Communauté Autonome Basque.

L'enseignement dans la Communauté Autonome Basque (CAB) intègre le basque et l'espagnol comme langues officielles, et l'anglais comme première langue étrangère. À la suite des directrices européennes, le curriculum de la CAB adopte une perspective intégrée de ces langues, tenant compte que les objectifs de l'enseignement/apprentissage plurilingue doivent s'adapter à la situation spécifique d'une langue minorée (Cenoz & Gorter, 2014; Idiabazal et al., 2015).

En assumant que les capacités et les connaissances peuvent être transférées entre langues, la DIL cherche à éviter des répétitions superflues, avec la coordination des programmes, des activités en classe, des critères d'évaluation et de terminologie (Cavalli, 2005).

Notre travail explore quelques aspects de la production des genres textuels expositifs proposés dans les unités didactiques en basque, espagnol et anglais destinées aux élèves de 12-13 ans dans le premier cours de l'enseignement secondaire. Le matériel analysé, les livres de texte publiés par l'association des écoles basques Ikastolak, se connaît comme « le projet EKI ».

Notre premier issue examine quels sont les genres de textes expositifs proposés, quel est le bût communicatif et la manière de donner les instructions pour la production des textes. Cela nous permettra d'explorer le degré d'intégration ou coordination des matériaux. Du même, nous poserons la question si dans la planification du texte nous trouvons une perspective commune pour un traitement intégré des langues. Nous analysons aussi les connecteurs ou organisateurs textuels en qualité d'éléments grammaticaux qui articulent des segments, les paragraphes et les énoncés. Quels sont les critères communs pour les trois langues ?

Sur la base de critères d'analyse de Garcia et al. (2010) et Gagnon (2011), nous avons identifié une intégration générale des manuels dans la mesure où les même genres expositifs ne sont pas répétés dans les trois langues. Nos résultats montrent que les unités analysées contiennent des critères communes et coordonnées, ce qui montre un pas vers une didactique intégrée des langues. Cependant, l'analyse plus minutieuse des activités révèle une tradition différente dans chaque langue au niveau de l'élaboration de consignes destinées à la production des textes, aussi bien qu'au niveau des objets linguistiques-discursifs spécifiques travaillés pour la production des genres expositifs.

Nous pouvons conclure que l'existence de manuels didactiques avec une perspective inter-linguistique générale montre un progrès vers l'enseignement intégrée des langues. Les faiblesses trouvées reflètent des difficultés des manuels pour identifier les traits linguistique-discursifs spécifiques des genres de textes en général et des textes expositifs en particulier (Dolz et al., 2013), bien que ces traits soient des objets d'enseignement déclarés. Nous considérons que surmonter ces difficultés constitue une condition nécessaire pour que la didactique intégrée des langues puisse contribuer à améliorer l'enseignement plurilingue.

Références :

- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Multilingualism and European minority languages: The case of Basque. In D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global* (pp. 201-220). New York: Springer.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. & Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao.
- Gagnon, R. (2011), *Enseigner et apprendre la communication orale au secondaire: Analyse comparative de matériel didactique québécois et suisse-romand*. Editions universitaires européennes.
- Garcia, I., Imaz, A., Diaz de Gereñu, L. & Alegria, A. (2010). Ahozketasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan, *Tantak*, 22 (1), 7-42.
- Idiazabal, I., Manterola, I., & Diaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I. Garcia-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39-59). Bilbao: UPV/EHU.

### COMMUNICATION 3

## Perceptions of primary and secondary school teachers from the Basque autonomous community on the implementation of the integrated treatment of languages

*IBARLUZEA, Miren; ARANBERRI, Nora; BOILLOS, Mari Mar & ZULOAGA, Eneko  
University of the Basque Country (UPV/EHU)*

Within the educational framework of the Basque Autonomous Community (BAC), School Language Projects based on the Integrated Treatment of Languages (ITL) are advocated by the Decree 236/2015, which establishes and implements the Basic Education curriculum in the BAC. The aim of the ITL approach is first to integrate a comprehensive linguistic perspective that concerns the whole educational community and, secondly, to design programs based on the premise of dialogue and the consequent agreement between the different agents involved in the teaching and in the use of languages. As a result, the didactic-methodological challenge of ITL involves designing didactic interventions that enable the transfer of knowledge between the languages of the learners. For that purpose, learning opportunities should be created in which linguistic knowledge, metalinguistic reflection, and learning strategies can be used to enhance the development of communicative competence in all the languages of the learners and the languages of instruction.

This work arises in the context of an in-service teacher training-course on ITL, precisely from the interest of knowing these professionals' point of view about the challenge of implementing the ITL approach in their schools. After having received theoretical and practical training about the methodological strategy under analysis, a total of 60 in-service teachers of Primary and Secondary Education of the BAC were asked to elaborate a SWOT matrix about their perceptions of the implementation of the approach. The SWOT matrix technique comes from the business field and represents in a table the strengths, weaknesses, opportunities, and threats of the studied categories. It should be noted that the SWOT is an increasingly used tool in the field of education to evaluate both programs and actions, as far as it allows to detect needs, seek strategies and make proposals for improvement (Moral, Arrabal, and González, 2010).

The present research analyses the results extracted from the SWOT matrices in relation to the categories "sociocultural context", "educational system", "school", "teachers", "family", and "students", and highlights teachers' perceptions and ideas about the type of organization, schedules, working-models, motivation, conditions or cultural background of agents for an appropriate implementation of the ITL, among others. In general terms, issues related to teachers' attitudes, competence, and management appear in the area of weaknesses, and teachers perceive needs for more and different training. Thus, the results of the research allow conclusions to be drawn about future specific teacher training and management paths in schools that depend of the education stage.

References:

Basque Government (2016). *Guía para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro*. Available online:

[http://www.berrigasteiz.com/monografikoak/hizkuntza\\_proiektua/5002016001c\\_Pub\\_EJ\\_gida\\_hizpro\\_c.pdf](http://www.berrigasteiz.com/monografikoak/hizkuntza_proiektua/5002016001c_Pub_EJ_gida_hizpro_c.pdf)

Decree 236/2015, of 22 December, establishing the Basic Education curriculum and implementing it in the Autonomous Community of the Basque Country. Available online: <http://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2015/12/22/236/dof/spa/html/x59-contfich/es/>

Moral López, A., Arrabal Gómez J.M., and Gonzalez López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria "mediterráneo" de Córdoba. *Estudios de educación*. 18, 165-200. Available online: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4658>

## LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL USO DEL VÍDEO

**Coordinadora:**

MARTÍ CLIMENT, Alicia  
Universitat de València - GIEL

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

### Descripción general del simposio

Desde hace tiempo el vídeo está presente en las aulas, pero en los últimos años su utilización como recurso educativo ha aumentado significativamente y consideramos que se debería enfocar más hacia la producción que no al simple visionado o consumo. Recientemente se ha convertido en un instrumento básico para la aplicación de la metodología *Flipped classroom* (Bergmann, Sams, 2012), que consiste en utilizar el vídeo para presentar al alumnado los contenidos de la materia, que después se trabajan en clase mediante actividades más participativas (debates, trabajo en grupo, etc.) e interacción.

Además, las circunstancias derivadas de la pandemia que vivimos han supuesto un auge de su uso en la enseñanza. La ampliación de la docencia a distancia y la adaptación al nuevo modelo híbrido de enseñanza (*blended learning*) ha conllevado la posibilidad de explorar nuevas posibilidades del vídeo para las clases virtuales y para la evaluación en línea. El actual modelo híbrido en la enseñanza universitaria combina el aprendizaje asincrónico con encuentros presenciales, lo que implica utilizar elementos de tecnología y comunicación, como el vídeo, y modelos pedagógicos como el trabajo por proyectos y la clase inversa. En este caso, abordaremos el uso del vídeo con una finalidad didáctica para favorecer esta integración entre docencia a distancia y presencial que ya resulta ineludible. Por otra parte, actualmente el interés ya no se focaliza en discutir si es necesario o no utilizar el vídeo en la enseñanza sino en cómo y para qué usarlo. La incorporación del vídeo en el trabajo académico posibilita incidir en aspectos clave para contribuir a un aprendizaje significativo, una alfabetización digital y un aumento de las posibilidades de participación (Lara, Zayas, Alonso, Larequi, 2009). Permite además desarrollar la competencia mediática que incluye la digital, la comunicativa, la lingüística y la audiovisual. También potencia la creatividad y la originalidad, refuerza el aprendizaje individual favoreciendo la autonomía para trabajar y acceder más fácilmente a la información. Ahora bien, la innovación y la mejora de las prácticas educativas mediante las tecnologías, tales como el vídeo, depende de su adecuada aplicación didáctica.

Salinas (1992), Cebrián (2005) y Ballesteros-Regaña (2013) señalan una amplia gama de funciones didácticas del vídeo: transmisor de información, instrumento motivador, instrumento de conocimiento, instrumento de evaluación, formación del profesorado en estrategias didácticas y metodológicas y en contenidos de su área curricular, y herramienta de investigación, de formación y perfeccionamiento del profesorado, entre otras.

Tal como apuntan Cabero y Barroso (2016), el vídeo ha tenido una fuerte incidencia en la formación del profesorado para comprobar su capacitación en técnicas, estrategias

didácticas y diferentes metodologías. Por otro lado, acerca el aprendizaje formal e informal, y favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas mediante el hipertexto que se configura con la combinación de códigos verbales gráficos y sonoros, así como la interacción comunicativa que se genera a través de la conversación y el debate en la red (Martí, García Vidal, 2018).

El simposio que proponemos pretende abordar diferentes propuestas didácticas para mejorar el aprendizaje lingüístico mediante proyectos audiovisuales, así como la reflexión sobre la formación docente, a partir de tres contribuciones. En este sentido, se pretende reflexionar sobre la didáctica de la lengua para revisar cuáles son las ventajas del uso educativo del vídeo y qué nuevos retos plantea este recurso, con el fin de afrontar de manera más efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) de la lengua.

La investigación que presentamos parte de diversos proyectos de innovación docente (UVSFPIE\_PID19-1094441 y UV-SFPIE\_PID20-1352182) relacionados con diferentes materias del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria y del Máster de Secundaria, cuyo objetivo fundamental es utilizar el video con finalidades didácticas para la mejora del aprendizaje lingüístico y la formación como docentes.

En el primer trabajo, se analizan diferentes posibilidades de utilización del vídeo con finalidades didácticas para mejorar el aprendizaje lingüístico, concretamente en la enseñanza de las lenguas oficiales (L1 y L2). En el segundo, se estudia el relato digital personal como herramienta de reflexión sobre la identidad docente en la formación inicial de maestros de lengua extranjera (LE). Por último, en la tercera propuesta, se aborda la traducción audiovisual (TAV), como disciplina didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente la práctica lingüística de la subtitulación como herramienta metodológica para la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera.

En resumen, estos tres trabajos pueden contribuir a enriquecer el debate sobre el uso del vídeo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y en la formación docente. Todos estos trabajos forman parte de proyectos de innovación educativa del mismo grupo de investigación (GIEL) con lo cual ofrecen una perspectiva poliédrica sobre el uso educativo del vídeo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la formación del profesorado, que esperamos que suscite interés y, en cierta medida, aporte modelos de intervención didáctica e investigación al respecto.

Palabras clave: vídeo educativo, enseñanza de lenguas, formación del profesorado, *blended learning*.

Referencias:

Ballesteros-Regaña, C. (2013). El video en la enseñanza y la formación. En Barroso, J. y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p.167-186). Madrid: Pirámide.

Bergmann, J.; Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. United States of America: International Society for Technology in Education (ISTE) & Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Cabero, J.; Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. En Sánchez, J.; Ruíz, J. y M. Gómez (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (p. 81-90). Madrid: Síntesis.

Cebrián, M. (2005). Vídeo y educación I: los vídeos educativos versus vídeos didácticos. En M. Cebrián (coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes* (pp. 83-92). Madrid: Pirámide.

Lara, T., Zayas, F., Alonso, N., Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

Martí, A.; Garcia Vidal, P. (2018). La lectura en valencià amb les TIC. En Mac Donald Lightbound, P.; Mestre i Mestre, EM. y FT. Olmo Cazeveille. *Present and future developments in multilingual environments*. Vol 3. Núm. 1. València: UPV.

Salinas, J. (1992). *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears.

## COMUNICACIÓN 1

### El vídeo en la enseñanza de lenguas

GARCIA VIDAL, Pilar y MARTÍ CLIMENT, Alícia  
Universitat de València – GIEL

El vídeo está muy presente en las aulas, pero últimamente ha aumentado significativamente su uso y consideramos, de acuerdo con García García (2014), que se tendría que enfocar más hacia la producción.

Nuestro objetivo fundamental es utilizar el vídeo con finalidades didácticas para la mejora del aprendizaje lingüístico mediante el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), en diferentes materias del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, y del Máster de Secundaria. La secuencia de actividades planteada sigue la propuesta presentada por Kilpatrick en 1918, cuando definió el método de proyectos como un plan de trabajo con el objetivo de realizar algo que despierte el propio interés.

Las herramientas TIC presentan un gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero, tal y como afirma Durán (2015), esta potencialidad sólo es efectiva cuando se fundamenta en una sólida formación del profesorado y se integra en metodologías activas que destacan el protagonismo del alumnado.

Los productos deben tener una intención didáctica y de comunicación, tal como afirma Barroso (2013, p. 64), siguiendo Cabero (2001), que establece una serie de principios generales donde se deja claro que el aprendizaje no depende del medio sino de las estrategias y técnicas didácticas que aplicamos en su uso. Se trata de integrar las TIC en el currículo aprovechando su gran potencial como medios que impulsan los procesos de comunicación, así como para la innovación y para la mejora de las prácticas educativas.

En este caso, analizamos diferentes propuestas para trabajar la lengua mediante proyectos audiovisuales que tienen como producto final la elaboración de un vídeo en diferentes modalidades: vídeos lingüísticos (videoling), noticiarios didácticos, narraciones de historias, vídeo-poemas, *booktrailers*, *booktubers* y videorreseñas.

Sobre los criterios para evaluar los vídeos educativos, tenemos en cuenta los que indica Ballesteros (2013) como a quién va dirigido, cuándo se utilizará y qué se pretende. A partir del análisis, valoramos en qué medida estos cumplen las características que se consideran propias de los vídeos educativos para enseñar lengua.



Teniendo en cuenta los resultados obtenidos proponemos líneas de trabajo que permitan implementar metodologías activas que contribuyan a alcanzar los objetivos lingüísticos de aprendizaje y que aporten recursos para la educación a distancia.

Referencias:

Ballesteros-Regaña, C. (2013). El video en la enseñanza y la formación. En Barroso, J. y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (p. 167-186). Madrid: Pirámide.

Cabero, J., Barroso, J. M. (2016). El vídeo educativo. En Sánchez, J.; Ruíz, J. y M. Gómez (coords.), *Tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación* (p. 81-90). Madrid: Síntesis.

Durán, C. (2015). Noves (i velles) didàctiques per a ensenyar llengua i literatura amb les TIC. *Ítaca. Revista de Filologia*, 6, 71-84.

García García, D. (2014). Creación y edición de vídeo. En Trujillo, F. (coord.) *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy* (p. 114-117). Barcelona: Graó.

Lara, T., Zayas, F., Alonso, N., Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

Manresa, M., Duran, C., Ramada, L. (2012). Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 57, 36-48.

Martí, A., Garcia Vidal, P. (2018). La lectura en valencià amb les TIC. En Mac Donald Lightbound, P.; Mestre i Mestre, EM. y FT. Olmo Cazevielle. *Present and future developments in multilingual environments*. Vol 3. Núm. 1. València: UPV.

## COMUNICACIÓN 2

### **El uso del relato digital personal en la formación inicial de maestros de lengua extranjera (inglés): una herramienta para la reflexión sobre la identidad docente**

*GARCÍA-PASTOR, María Dolores  
Universitat de València - GIEL*

El relato digital constituye una herramienta tecnológica, cuya integración y uso en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha sido objeto de investigación en relación con las destrezas lingüísticas (Kim, 2014; Lee, 2014; Oskoz y Elola, 2016; Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte, 2007; Yoon, 2012) o la motivación (Hava, 2019; Yang y Wu, 2012). No obstante, son pocos los trabajos que han explorado su uso en relación con la identidad tanto del alumnado como del profesorado de lenguas (p. ej. Darwin y Norton, 2014; Davies & Weinshenker, 2012; García-Pastor, 2017, 2018a, 2018b). En el caso de estos últimos, la identidad docente emerge en y a través de la práctica (*identity-in-practice*) y/o del discurso (*identity-in-discourse*) (Varghese et al., 2005), y el docente toma conciencia de esta, reforzándola o cambiándola por medio de la reflexión. El presente trabajo pretende pues determinar si el relato digital personal es una herramienta adecuada para dicha reflexión que permite la exploración del "yo docente" en la formación inicial de maestros de lengua extranjera inglés a partir de sus valoraciones en torno al uso de este recurso tecnológico en relación con su identidad docente y su



formación en general. Para ello, un total de 49 maestros noveles de inglés respondieron a un cuestionario *online* sobre un proyecto en el que tuvieron que diseñar y producir un relato digital sobre sí mismos como aprendices y docentes de lenguas en un curso de didáctica de la lengua extranjera (inglés) de una universidad española. El cuestionario se basó en estudios previos sobre relato digital (cf. Castañeda, 2013), y el análisis de las respuestas a este consistió en un análisis del contenido temático (Krippendorff y Bock, 2009; Block, 2010) y un análisis cuantitativo de tipo descriptivo. Los resultados muestran la percepción del relato digital como herramienta útil para la exploración de la identidad docente en los participantes, aunque con reservas debidas a la falta de competencia digital, que algunos se atribuían, y la posibilidad de reflexionar sobre el “yo docente” mediante el uso de otros recursos didácticos u otras prácticas pedagógicas.

Referencias:

Block, D. (2010). “Researching language and identity”. In B. Paltridge & A. Phakti (Eds.), *Continuum companion to research methods in applied linguistics* (pp. 337-347). London: Continuum.

Castañeda, M. (2013). “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital storytelling in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.

Darvin, R., y Norton, B. (2014). Transnational identity and migrant language learners: The promise of digital storytelling. *Education Matters*, 2, 55-66.

Davies, A. & Weinschenker, D. (2012). Digital storytelling and authoring identity. In C. Ching & B. Foley (Eds.), *Constructing the self in a digital world* (pp. 47-74). Cambridge: Cambridge University Press.

García-Pastor, M. D. (2017). Learners’ identities at stake: Digital identity texts in the EFL classroom. *Language Value*, 9(1), 36–61.

García-Pastor, M. D. (2018a). Textos de identidad digitales: Una valiosa herramienta para el estudio de la construcción de la identidad y el aprendizaje lingüístico en ILE. *Signos*, 50, 24-44.

García-Pastor, M. D. (2018b). Learner identity in EFL: An analysis of digital texts of identity in higher education. *Digital Education Review*, 33, 55-76.

Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2019.1650071

Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20–35.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Krippendorff, K. & Bock, A. M. (2009) *The Content Analysis Reader*. London: Sage.

Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338–356.

Oskoz, A., & Elola, I. (2016b). Digital stories: Bringing multimodal texts to the Spanish writing classroom. *ReCALL*, 28(4), 326-342.

Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87–101.

Yang, Y-T. C. y Wu, W-C. L. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.

Yoon, T. (2012). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25–34.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44.

### COMUNICACIÓN 3

#### La subtitulación como herramienta metodológica para la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés como LE

SOLER PARDO, Betlem  
Universitat de València – GIEL

La validez de los clips como material audiovisual para la enseñanza de lenguas ha sido comprobada por varios académicos (Vanderplank, 2010; Yu-Lin Jeng, 2008; Díaz-Cintas, 2012) y, por tanto, consideramos que puede resultar un material altamente útil para la enseñanza de una lengua extranjera. A su vez, la traducción audiovisual (TAV) se ha ido consolidando como disciplina didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras; en ella se encuentra la subtitulación, con la que se puede hacer hincapié en la mejora de vocabulario (Danan, 2004; Cepon, 2011; Torralba Miralles, 2016) ya que los alumnos visualizan aquello que oyen al tiempo que su comprensión lingüística mejora y se producen beneficios cognitivos (Danan, 2004: 67). Pasemos a definir el concepto de subtitulación. La subtitulación es

una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas (...)) o la pista sonora (canciones) (Díaz-Cintas, 2001: 23).

El objetivo de esta presentación es demostrar la eficacia de la subtitulación como herramienta didáctica para la enseñanza del inglés como LE. Para ello, hemos creado una serie de actividades basadas en un vídeo con subtítulos de dos minutos de duración con el que se pretende demostrar que existe un incremento en la adquisición de léxico por parte del alumnado.

Con respecto a los participantes, nuestro estudio se realizó con 42 alumnos de tercero del Grado de Magisterio (Universitat de València) y se llevó a cabo en el marco de la asignatura "Lengua Extranjera I: inglés" (nivel B2 y B2+). Por otro lado, para poder llevar a cabo las actividades sugeridas, utilizamos el programa de software libre *Clipflair*. Se trata de una plataforma para el aprendizaje de una lengua extranjera a través de la subtitulación (*Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Doblaje intralingüístico of Clips*).

Los resultados obtenidos han corroborado lo que autores de la talla de Danan (2004) o Cepon (2011) planteaban en sus escritos, que la subtitulación ayuda a mejorar el aprendizaje de léxico en una lengua extranjera.

Referencias:

Cepon, S. (2011). Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition. *English for Specific Purposes World, Issue 33, Volume 11*, 1-37.

Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *META: journal des traducteurs/Meta: Translator's Journal, vol.49, nº 1*, 67-77.

Díaz-Cintas, J. (2001). *La traducción audiovisual: El subtulado*. Salamanca: Salmar.

Díaz-Cintas, J. (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, año 2-3*, 95-114.

Torralba, G. (2016). L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera. Universitat Jaume I. Tesis doctoral.

Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of researchh on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching, 43, Issue 01*, 1-37.

Yu-Lin Jeng, K.-T. W.-M.-T.-Y. (2008). Dynamic Video Retrieval System for English Language Learning. *First IEEE International Conference on Ubi-Media Computing*, (págs. 302-307). Lanzhou.

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO DO ESTÁGIO DOCENTE

Coordenadora:

*LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga  
Universidade Federal do Ceará, Brasil*

(Eixo 4: Atividade linguística na formação dos professores)

### Descrição geral do simpósio

Este simpósio reúne resultados de um projeto de pesquisa interinstitucional em desenvolvimento em instituições do norte e nordeste do Brasil, sobre a formação inicial do professor de português língua materna e de francês língua estrangeira, com foco no estágio do Curso de Letras. O projeto tem sede na Universidade Federal do Ceará, mas é desenvolvido também na Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Federal do Amapá, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/CE e Unilab/BA) e Unifacex/RN. O principal objetivo é desenvolver uma reflexão sobre a formação inicial do professor de línguas portuguesa e francesa, dando voz aos professores-estagiários.

As comunicações apresentam a sala de aula como objeto de investigação; e a aula como gênero textual do campo profissional. Focalizam a interação didática na sala de aula do estágio de regência, ressaltando o agir professoral, o repertório didático mobilizado pelos professores-estagiários na interação didática (CICUREL, 2011, LEURQUIN, 2015, no prelo) e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2012), quando identificamos as ocorrências de intervenção do texto na prática do estágio de modo específico as vozes entre o professor-orientador – quando orienta sobre o trabalho docente e dos estagiários – quando executa o trabalho na condição de estagiário, os posicionamentos assumidos por eles nas práticas discursivas realizadas em sala de aula de estágio de regência e as condições de trabalho do professor-estagiário.

Dentro desse contexto, analisam a coerência interativa, atentos aos mecanismos enunciativos que dão acesso às vozes assumidas pelo professor-estagiário, aos seus posicionamentos, às modalizações (BRONCKART, 1999, 2019) utilizadas na e sobre a interação didática na aula presencial e na remota; a interpretação do agir do professor-estagiário, as figuras de ação (BULEA, 2009) e os tipos discursivos que revelam suas implicações que compõem o seu dizer no e sobre a sua formação inicial como professor de línguas francesa e portuguesa.

A composição da proposta também implica em refletir sobre o tipo de aula (presencial e remota), os dispositivos de geração de dados utilizados nas pesquisas (autoconfrontação simples, observação em sala de aula, entrevistas e instrução ao sócio), o material utilizado e as condições de trabalho do professor.

## COMUNICAÇÃO 1

### Práticas formativas de professores de língua portuguesa em formação inicial

*LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga  
Universidade Federal do Ceará (UFC)*

*GOMES, Rosivaldo  
Universidade Federal do Amapá (Unifap)*

**Debatedores:**  
*Ana Angélica Lima GONDIM  
Universidade Estadual do Piauí*

O processo de formação de professores é uma atividade bastante complexa tendo em vista que a mobilização de indivíduos em busca de construção de conhecimento não é uma tarefa fácil. Nesse contexto, o estágio de regência, configura-se, na formação inicial de professores (LEURQUIN, 2013; SILVA, 2013; BOTELHO; LEURQUIN, 2011; LEURQUIN; ARAÚJO, 2017), como espaço que possibilita experimentar as vivências da sala de aula e aproxima o futuro docente dos saberes e práticas da profissão, bem como apresenta-se como um começo para o delineamento de sua identidade profissional. Assim, situado no campo da Linguística Aplicada e nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008), este trabalho tem o objetivo de apresentar reflexões de práticas formativas no contexto da formação inicial de professores a partir duas pesquisas. A primeira, de Gomes (2020), que resulta de um estágio pós-doutoral, traz dados sobre a contribuição do Programa Residência Pedagógica para: i) a configuração do agir professoral de acadêmicos de Letras de uma universidade federal localizada na região norte do Brasil e ii) os desafios desse programa na (re)configuração do estágio supervisionado em Língua Portuguesa nessa instituição. A segunda, de Leurquin (2020), também localizada no contexto no programa de formação inicial já citado, apresenta a realidade de uma instituição federal nordestina no estado do Ceará. A pesquisa discute questões (1) relacionadas à interação didática (CICUREL, 2011) na aula remota de língua portuguesa em situação de prática de análise linguística/semiótica ministrada durante no estágio de regência e (2) aos posicionamentos assumidos pelo professor-estagiário nas práticas discursivas didáticas, observando as vozes e as modalizações, que asseguram uma coerência interativa observada na interação didática e sobre ela, e as condições de trabalho do professor-estagiário.

Referências:

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (organizadoras). Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CICUREL, Francine. Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

GOMES, R. O agir professoral de estudantes de letras na elaboração de materiais didáticos e no ensino de português língua materna. Projeto de Estágio Pós-doutoral - Universidade Federal do Ceará (Programa de Pós-graduação em Linguística), 2020.

LEURQUIN, E. V. L.F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. In: BUENO, L; LOPES, M; CRISTOVÃO, V. (Orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013b.

LEURQUIN, E. V. L.F.; ARAÚJO, P. F. R. de. O estágio como espaço para repensar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. In: Marize Aranha; Naiara Sales Araújo; Sonia Almeida. (Org.). Discursos linguísticos e literários: investigações em Letras. 1ed.São Luiz: EDUFMA, 2017, v. 01, p. 09-30.

LEURQUIN, E. V. L.F.; J. Botelho. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; José Ribamar Mendes Bezerra; Maria Elias Soares. (Org.). Gênero, ensino e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 01, p. 17-30.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA, Belo Horizonte, vol.13, n.1, 2013,p. 171-195.

## COMUNICAÇÃO 2

### **Análise das representações sobre o agir professoral no contexto das interações didáticas remotas no âmbito do Programa Residência Pedagógicas**

*PEIXOTO, Camila*

*Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/CE)*

*SOUSA, Ana Edilza Aquino de  
UNIFACEX*

No atual contexto, em meio à pandemia causada pela infecção do novo coronavírus, a educação, básica e superior, no mundo inteiro, teve que se adaptar às imposições geradas pelo necessário isolamento social. Conforme aponta Leurquin (no prelo), antes, quando pensávamos em uma configuração prototípica de sala de aula, tínhamos em mente um professor, em presença física de seus alunos, organizando o espaço de aprendizagem, ambientados em uma sala de aula presencial, lugar fisicamente e socialmente apropriado para a realização das aulas. Agora, a aula não acontece da mesma maneira, ainda existem professores e alunos, que são a essência dessa atividade, mas o espaço de interação e a própria interação mudaram consideravelmente. A aula agora é mediada pelo computador,

a presença dos professores e alunos é agora remota, assim como a aula, mesmo em modalidade síncrona, não possui a mesma dinâmica de interação que estamos acostumados e sobre a qual construímos nossas representações sobre o espaço educacional. Dentro desse novo contexto, é preciso compreender que, não apenas a aula, mas a formação inicial e continuada de professores precisam rever seus formatos e objetivos para se realizarem nesse contexto emergencial. Tendo como base essas ponderações, nosso objetivo aqui é analisar a construção das representações sobre o trabalho docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica nesse contexto remoto. Para análise das representações, utilizamos principalmente o quadro teórico e metodológico de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008, 2014), articulado às investigações sobre o trabalho docente e sobre o gênero aula (MATÊNCIO, 1998; TARDIF, 2010 e CICUREL, 2020). Nesse sentido, analisamos o *agir representado* e materializado em cartas pedagógicas produzidas por 16 residentes no contexto de uma formação remota e as práticas de leitura e produção de textos de estudantes do Curso de pedagogia. Em análises preliminares, verificamos diferentes representações sobre o agir do professor adaptadas ao novo contexto de atuação dos residentes. Na verdade, as representações pré-construídas sobre o trabalho docente não dão conta totalmente das novas exigências para a realização das múltiplas e diferentes ações realizadas pelos professores no contexto atual. Evidentemente, há uma base cristalizada do trabalho que permanece, por exemplo, a construção dos conteúdos científicos, a escolha predefinida dos conteúdos que circularão na escola, a necessidade de transposição didática, os principais dos interlocutores da atividade, etc.. Mas há outros elementos que são incorporados pela necessidade de adaptação ao novo contexto, como, por exemplo, os papéis sociais de alunos e professores, a mudança do lugar físico e social da interação (casa dos estudantes e casa dos professores), presença de outros indivíduos do contexto familiar (LEURQUIN, no prelo), mudança na interação, mudança nas estratégias de ensino, etc. Todos esses novos elementos potencializam mudanças na reconfiguração do trabalho docente e na representação que estes profissionais fazem de seu trabalho.

Referências:

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

\_\_\_\_\_.JP. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, JP.; BOTA. C. Dinâmica e sociabilidade dos fatos linguísticos in: o projeto de Ferdinand Saussure. BRONCKART, JP.; BULEA, E.; BOTA (org.). Fortaleza: Parole et Vie, 2014

\_\_\_\_\_, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].



CICUREL, F. As interações no ensino das línguas: agir professoral e prática de sala de aula. Trad: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.

LEURQUIN, E.V. L. A interação didática na aula remota, no prelo

MATÊNCIO, M.L. Estudo da língua falada e aula de língua materna. Campinas, Mercado de Letras 2001

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

### COMUNICAÇÃO 3

#### **Análise da atividade em sala de aula de línguas: como o estagiário representa seu agir**

*FERREIRA RODRIGUES, Larissa  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

*OLIVEIRA, Carlos Héric Silva  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab/BA)*

A atividade de ensinar línguas, no contexto de estágio, é marcada por especificidades dada à própria situação de formação inicial. Para investigar esse momento particular do percurso formativo professoral, é necessário compreender que representações subjazem o agir de estagiários, responsáveis pelo ensino de língua em situação de interação didática (CICUREL, 2011; LEURQUIN, no prelo), e como tais interpretações sobre o trabalho realizado, são, ou não, vias de acesso semiotizadoras para o desenvolvimento profissional. O objetivo desta comunicação é apresentar duas realidades de formação inicial de professores: uma com futuros professores de língua francesa e outra com futuros professores de língua portuguesa. Os dados foram gerados em situação de autoconfrontação simples (CLOT e FAÏTA, 2000; FAÏTA, 2003; FAÏTA, 2007) de duas estagiárias de língua francesa, do curso de Letras-Português/Francês, de duas universidades públicas brasileiras situadas no Ceará; e de um questionário aplicado aos estudantes da disciplina Metodologia do ensino de língua portuguesa, anos iniciais, do Curso de Pedagogia. Como referências teóricas, dialogamos com o quadro teórico-metodológico de análise de textos, desenvolvido por Bronckart (2009[1999]; 2006; 2012; 2019), e com a noção de figuras de ação, trazida em Bulea (2010, 2014) e Bulea-Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013). A partir das análises das verbalizações das estudantes, podemos localizar três tipos de figuras de ação, de um lado, em um nível mais recorrente, a ação ocorrência e a experiência, tanto interna, quanto externa e, de outro lado, em um nível menos recorrente, a ação definição interna e externa. Tais elementos nos apontam que a semiotização do agir construída pelas estudantes, através de categorias linguístico-discursivas, muito embora demonstre conflitos de ordem conceitual no âmbito da língua estrangeira e da língua materna, devido ao processo de aprendizagem da língua em si, mostra também que as estagiárias se implicam como autoras de suas ações e se apoiam



em uma ordem cronológica de procedimentos metodológicos e em uma contextualização e/ou retomada das atividades realizadas e daquilo que poderia ser feito.

Referências:

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. *Texto !* Volume XIII - nº1/2, 2008. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009[1999].

\_\_\_\_\_. Théories du langage: nouvelle introduction critique. 1º edição. Bruxelles: Mardaga, 2019.

BULEA BRONCKART, E; FRAGA LEURQUIN, E. V. L; VIDAL CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: L. Bueno, M.A. Paulino Teixeira Lopes & V.L. Lopes Cristovão. Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.109-132.

BULEA BRONCKART, E. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. (Trad. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo). Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. Presses Académiques Francophones: Allemagne, 2014.

CICUREL, Francine. Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et estyle en analyse du travail. *Travailler*, nº 4, p. 7-42, 2000

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê hors sériel*, p. 57-69, 2003.

FAÏTA, D. Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola-Giger; K. Stroumza (Eds.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck, p. 63-89, 2007.

LEURQUIN, E. V.L.F, Interações didáticas em aula remota. in *Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*, Rita de Cássia Souto Maior e Lorena Borges (Org.) Editora da Universidade Federal de Alagoas. (no prelo).

## S19

# LA IMPORTANCIA EPISTEMOLÓGICA Y ECOLÓGICA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

**Coordinadora:**

ARRATIA J. Marina

Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

*Durante mucho tiempo la lingüística se ha dedicado a frases, lexemas, morfemas y fonemas; ella definió, analizó y catalogó estas unidades de la lengua, así como las comparó en diferentes idiomas. Fue un trabajo inmenso e importante, que está listo en lo esencial, de modo que ahora, los lingüistas pueden dedicarse a un sector que va más allá, es decir, a las relaciones entre "lengua y mundo". Se trata de investigar las relaciones entre lengua y convivencia humana (...) Pero, se podría ir más allá si surgiera una ciencia de la comunicación que investigue el papel de la lengua en la coexistencia entre humanos, animales, plantas y materia, es decir, es decir, entre todo lo que es vivo y no vivo sobre la tierra. (Fill 1987: 9).*

(Eje 1: Teoría y Epistemologías)

### Resumen general

En las últimas décadas, la preocupación por el acelerado proceso de desplazamiento, erosión y muerte de las lenguas ha crecido debido a sus fuertes implicancias en el empobrecimiento de la diversidad cultural del mundo. Si las actuales tendencias no se detienen, el 90% de los idiomas de mundo puede llegar a extinguirse durante el curso del siglo XXI. (Crystal 2001; Krauss 1992; Maffi 2001). En particular, el valor de las lenguas indígenas radica en el hecho que son depositarias de la identidad, la historia, las tradiciones, la memoria y el conocimiento de los pueblos. Por eso, diversos organismos internacionales defensores de la educación y los derechos humanos han manifestado la importancia de salvaguardar la diversidad cultural y lingüística: "Recuperar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas es una necesidad apremiante para el futuro de la humanidad" (Declaración de la ONU 2019).

En América Latina, las iniciativas para encarar el acelerado proceso de desplazamiento, erosión y muerte de las lenguas indígenas son diversas, desde diferentes espacios y con la participación de diferentes actores: Algunas iniciativas han priorizado la educación formal como espacio de enseñanza bilingüe, con ello ha puesto mucho énfasis en la producción de materiales, guías metodológicas, incluso en la informatización de las lenguas indígenas. Asimismo, en las últimas décadas, frente a la creciente migración campo-ciudad, muchos lingüistas y sociolingüistas han apostado por la revitalización de las lenguas indígenas en los espacios urbanos, con iniciativas muy creativas, por ejemplo, ubicando como espacio privilegiado el hogar, asignando a los padres el rol de revitalizadores de la lengua indígena, desde la primera infancia de sus hijos, a partir de una autoafirmación identitaria y lealtad lingüística. No obstante, la erosión y desplazamiento

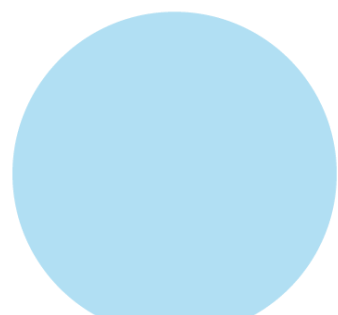
de las lenguas indígenas continua a un ritmo cada vez más acelerado. Los más pesimistas consideran que la revitalización de las lenguas indígenas es una batalla perdida.

La pérdida de las lenguas indígenas ha sido atribuida por muchos estudiosos de la sociolingüística, principalmente a la interrupción de la transmisión intergeneracional. Si bien esto es muy cierto, otro factor que contribuye poderosamente es la pérdida de los contextos de vida de los hablantes, en los cuales las funciones o estructuras dadas del lenguaje son apropiadas (Hill 2009). En este sentido, la erosión y pérdida de las lenguas indígenas está relacionada también con la intervención a los territorios indígenas y con la migración espontánea o forzada de la población. “La salida del hábitat histórico de la población proporcionalmente importante puede significar su paulatina desaparición lingüística” (Bastardas 2013). A su vez, la pérdida de los contextos de vida de los hablantes tiene implicancias en la pérdida del soporte cultural de las lenguas.

Según Crystal (2001), el desplazamiento de las lenguas tiene lugar cuando las funciones y espacios de uso de una lengua se van reduciendo o desapareciendo. Esto lleva a pensar que es muy difícil transmitir y revitalizar las lenguas indígenas como objetos aislados de sus hablantes, de su cultura, de sus territorios o espacios de vida (ecosistemas sociales y naturales) y de sus funciones. El fortalecimiento de los contextos de vida tradicionales de las lenguas indígenas podría ser una propuesta viable, ya que las lenguas pueden cobrar vitalidad con objetivos concretos y funciones en sus espacios naturales.

El lingüista peruano Gustavo Solís (2019), afirma que “la extinción de las lenguas no es una cuestión lingüística, es una cuestión de relaciones sociales desiguales”, de subalternización de las lenguas de menor prestigio en las sociedades. “La extinción de lenguas es una consecuencia del debilitamiento de las sociedades y de los hablantes que hablan esas lenguas” (p.176). Solís destaca que ya existen avances relativos sobre la comprensión de lo que es la revitalización lingüística, pero lo que no se tiene, es la comprensión de cómo revitalizar a las sociedades, para que las lenguas se revitalicen como consecuencia de ello. Este autor acota que la revitalización no debería estar centrada solamente en las lenguas, sino en las sociedades que hablan las lenguas. Para que las lenguas sean vitales, las sociedades deben ser también vitales.

En este marco, el objetivo de este simposio es discutir, con base a evidencias empíricas que presentan las tres ponencias, la relación entre lengua, cosmovisión y conocimiento etnoecológico, como una propuesta integral de revitalización lingüística centrada en: 1. el hablante: su visión del mundo y sus conocimientos, 2. la lengua indígena: su repertorio etnoecológico y sus funciones, y 3. el territorio: hábitat natural, espacio y significado de vida, como aspectos indelible. La idea es resaltar la importancia de las lenguas indígenas a partir del nexo que tienen con cuestiones fundamentales, como es el valor, el respeto y la preservación de la vida, en un sentido amplio, de todos los seres que habitan el cosmos. Hoy las lenguas indígenas se constituyen en un componente clave de las “nuevas ecologías”.



## COMUNICACIÓN 1

### Conocimiento etnoecológico codificado en la lengua quechua

*ARRATIA J. Marina*

*Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia*

Esta ponencia aborda la conexión entre lengua, biodiversidad y conocimiento etnoecológico. El ámbito de estudio es una comunidad Andina de Bolivia, cuyo territorio se ubica en una franja geográfica donde están localizados los principales centros de agrobiodiversidad de tubérculos andinos. La base teórica de este estudio es la lingüística ecosistémica (una rama de la ecolingüística) que estudia las relaciones entre lengua y su medio ambiente a través de la población (Couto 2019). El enfoque ecológico del lenguaje considera la compleja red de relaciones que existe entre el medio ambiente, los idiomas y sus hablantes. El "ambiente" abarca el entorno social, lingüístico y también el ambiente natural (Wendel 2005, p.55). Otro referente teórico es la etnoecología, definida como el estudio interdisciplinar de los sistemas de conocimiento, prácticas, y cosmovisiones de los diferentes grupos culturales sobre su ambiente natural (Toledo & Barrera 2008). El puente entre estas dos disciplinas es la etnoecología lingüística que aborda el estudio del conocimiento ecológico cultural de un "lugar" a través de la lengua que tiene un rol en la significación, codificación, registro y circulación de dicho conocimiento (Couto 2007).

El estudio pone su foco de atención en la lengua, el hablante y su relación con el entorno ambiental y social, como aspectos indelible. En este entendido, para explicar el contexto de enunciación de los discursos adoptamos el concepto de Ecosistema Integral de la Lengua, que comprende la relación: Pueblo, Lengua y Territorio (Couto 2007).

Los hallazgos revelan que el conocimiento etnoecológico codificado en la lengua quechua se caracteriza por ser: endémico, holístico, colectivo, sensitivo, afectivo y flexible. Asimismo, en los discursos se identificó una red de conceptos etnoecológicos cuya categoría central es la concepción de la "naturaleza como un mundo vivo". A partir de esta categoría se relacionan y complementan otros conceptos como: regeneración, tiempo y espacio cíclico, adaptación, comunión, reciprocidad y colectivismo. Esta categoría central tiene relación con la cosmovisión biocéntrica. En las representaciones del medio ambiente natural, los seres de la naturaleza tienen atributos de vida y se consideran semejantes a los seres humanos. La cosmovisión biocéntrica del conocimiento se expresa en la lengua quechua, en los nombres y toponimias del paisaje, en la "personificación de los seres de la naturaleza" y en los nombres del paisaje.

La principal conclusión de este estudio es que, el conocimiento es un puente que entrelaza la relación entre el lenguaje y el medio ambiente. El modelo cultural de naturaleza constituye el soporte de dicho conocimiento (en sus tres dimensiones: cosmovisión, corpus y práctica), y permite comprender sus bases ontológicas. A su vez, la lengua se relaciona con el medio ambiente natural por intermedio de la población, a partir de su praxis diaria, en la interacción de sus miembros entre sí y con el mundo semántico referencial. La lengua codifica las bases del conocimiento, por ende, une a sus hablantes con su paisaje de manera inextricable (Maffi 1998; Berkes 1993- 1999; Hinton 2011).

La relevancia de este estudio se sustenta en la presentación de evidencias empíricas sobre la importancia de los territorios como espacios de vida de la biodiversidad, las culturas y

las lenguas indígenas. En particular, sobre la importancia ecológica de la lengua quechua encargada de almacenar cosmovisiones y conocimientos amables con la naturaleza.

## COMUNICACIÓN 2

### La lengua como espejo del alma, vehículo de sabiduría y memoria de un pueblo

MANIBINIGDIGINYA, Abadio Green Stocel  
Universidad de Antioquia, UdeA, Medellín, Colombia

Un propósito central de mi participación en este foro, es darle la importancia al lugar que ocupa la tradición oral en la historia de los pueblos originarios de Abya Yala (América en la lengua Gunadule)), en particular la cultura Gunadule, la cual, a pesar de tantos sufrimientos desde la invasión de nuestro continente, viene perseverando su cultura y su memoria en la historia de la humanidad. Profundizo en esta indagación sobre el uso de una herramienta o camino pedagógico que he llamado *significados de vida*, el cual nos permite remontarnos al origen de las palabras para desde allí conocer el alma y el sentido de las cosas que el pueblo Gunadule viene recreando desde su existencia. Descubrir la verdadera significación de las palabras nos lleva a las historias de nuestros ancestros que son las que nos dan el sentido de nuestra identidad y el orgullo de ser Gunadule, es decir, son la base de nuestro ser y de nuestra sociedad.

Otra de las motivaciones que tengo es el interés en transmitir desde la historia de origen el amor a la Madre Tierra, ya que por ella vivimos y podemos disfrutar la vida y es quien ha permitido que nuestro pueblo Dule pueda pervivir en medio de otros pueblos del mundo. Conocer la historia de los nombres dados por nuestro pueblo a la Madre Tierra desde tiempos inmemoriales permite entender con mayor claridad el amor que debemos tener hacia ella. Me interesa mostrar también cómo desde los *Significados de vida* es posible recrear la enseñanza y aprendizaje de nuestra lengua dule, de una manera que permita a niñas y niños recuperar y recrear el origen de su propia historia y cultura. Para realizar esta indagación tuve la oportunidad de conocer a muchas sabias y sabios y hacer memoria desde la cuna de las historias de mi pueblo. Con apoyo de los estudios lingüísticos pude lograr entender la rica complejidad de mi lengua dule, la cual cada día me hace reafirmarme en la esencia de nuestra vida en este hermoso planeta.

Considero que los *significados de vida* pueden servir también a otros pueblos originarios de Abya Yala (nombre de América en la lengua Gunadule), al facilitar una metodología que les permita ahondar en la raíz de sus lenguas; de esta manera contribuir con distintas iniciativas que muchos pueblos indígenas vienen realizando para lograr su propio sistema educativo, para que sean valoradas y defendidas sus lenguas originarias y por ende su identidad y su cultura.

Tengo inquietudes y preocupaciones sobre la situación de la educación de los niños y las niñas de nuestras comunidades, así como la necesidad de una propuesta de educación superior desde el conocimiento de la Madre Tierra y la fuerza del sentido que tienen las palabras de los pueblos originarios, por eso quiero presentar la metodológica de mi indagación de años que vengo proponiendo desde los conocimientos ancestrales, porque

la educación oficial no ha tenido en cuenta, y hago una crítica orientada a descolonizar los procesos escolares de nuestras comunidades. Por ello, lo que presento va muy ligada a la historia de nuestros orígenes, la historia de Olowagli y sus siete hermanos como espejos de nuestra memoria, ya que ellos nos trazaron el camino verdadero para amar y proteger a la Madre Tierra.

La propuesta de los *significados de vida*, como una metodología que nos permite profundizar en los conocimientos milenarios de nuestra cultura, y que aparecen consignados en las palabras, para que las futuras generaciones tengan el derecho de escribir y leer en su propia lengua y a través de ella puedan apreciar y amar su rica cultura, puesto que la aplicación de los *significados de vida*, sin el conocimiento de esta historia no tendrían fuerza ni sentido. Dicha historia de origen comienza con los nombres de la Madre Tierra, la creación de las plantas y de los árboles, la aparición de los primeros animales y la creación de la primera generación de hombres y mujeres que llegaron a la tierra, y cómo por desobediencia a los mandatos de los creadores y el maltrato a la tierra, se rompió la armonía en estas primeras épocas de naciente humanidad. Para contravenir estos comportamientos destructivos, los creadores Nana y Baba enviaron a otros seres como primeros padres y madres para defender a la Madre Tierra, los abuelos de Olowagli y de sus siete hermanos.

Para comprender esta historia central para la enseñanza que todavía imparten nuestros sabios y sabias, debemos remontarnos a la madre y el padre de los ocho hermanos, su incesto, cómo el padre se volvió luna y cómo la madre llegó a la aldea de las abuelas ranas, la historia de las tinajas, y el nacimiento de Olowagli y sus siete hermanos, quienes al crecer descubren la verdadera historia de la muerte de su madre, que es la misma Madre Tierra, y sus esfuerzos para revivir sus huesos; para culminar con el relato de la lucha entre la familia de Bilel y los ocho hermanos hasta que la familia de éste es vencida y enviada a las capas inferiores de la Madre Tierra.

Finalmente, haré un recuento de lo que ha significado la experiencia de la creación de la Licenciatura en pedagogía de la madre tierra, con referencia a los *significados de vida* porque damos la importancia de las lenguas originarias como depositaria de la memoria, de la historia como un camino de aprendizaje, es decir que cuando uno aprende la memoria está implícita la relación de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias. En esta experiencia, he considerado que las lenguas originarias, es como una nave espacial que me lleva a conocer los tiempos primigenios, que la lengua es como un espejo que me permite mirar mi rostro, el rostro de la cultura, de la sabiduría, del cosmos y de la madre tierra.

La licenciatura de la madre tierra está para la formación de docentes y en las propuestas educativas para la enseñanza de la lengua materna, desde la herramienta metodológica y pedagógica de los *Significados de vida*, resaltando la importancia de la tradición oral que todavía se encuentra en la memoria de nuestras autoridades, sabios y sabias; en la mente de nuestras madres y padres, abuelas y abuelos y, sobre todo, en la memoria de Nana Olodililisobe, nuestra Madre Tierra.

## COMUNICACIÓN 3

### Pedagogía intracultural para la enseñanza de la lengua quechua basada en las funciones de la lengua y los espacios de vida de los hablantes

ZURITA C., Julieta

Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

Históricamente, en el escenario de la educación superior, las lenguas indígenas han sido subalternizadas y desvalorizadas. En el imaginario de la mayoría de los académicos, las lenguas indígenas son anacrónicas, pertenecen a las culturas ancestrales olvidadas en el pasado. Por tanto, no tienen ninguna utilidad en la formación de profesionales, cuyo perfil debe ser funcional al mundo moderno y tecnologizado. Muchos estudiantes universitarios provienen de zonas rurales y son de origen indígena, pero cuando llegan a la universidad esconden su identidad cultural y su lengua.

En este contexto, la ponencia que deseo compartir en el simposio, describe el proceso de construcción de una pedagogía intracultural de enseñanza de la lengua quechua, la lengua indígena más hablada en Bolivia. En esta propuesta, la enseñanza del quechua va más allá de un propósito lingüístico, constituye un espacio de reivindicación de esta lengua y su cultura como aspectos indeliberables.

La propuesta pedagógica se sustenta en los siguientes principios: 1. la afirmación cultural e identitaria de los estudiantes (antes de emprender el proceso de enseñanza o revitalización de la lengua quechua), 2. El abordaje de la lengua vinculada a la cosmovisión (relación sociedad y naturaleza), 3. la lengua vinculada a los sistemas de conocimiento que codifica y vehiculiza, 4. la enseñanza del quechua como una lengua viva, a partir de un reconocimiento de sus contextos de vida y sus funciones prácticas, por ejemplo, la lengua ligada a la agricultura campesina, orgánica y ecológica, 5. la oralidad y el enfoque comunicativo interactivo, 6. la investigación y la producción de conocimiento local expresado en la lengua quechua, y 7. La recuperación de metodologías integrales, aprender: viendo (*qhawaspa*), *ruwaspa* (haciendo), escuchando (*uyarispa*), hablando (*parlaspa*) y sintiendo, entrando en sintonía con el entorno.

Esta pedagogía no se restringe al aula, se desarrolla en contacto con el medio natural y con la comunidad de habla. Los estudiantes entablan diálogos con los sabios, con los ancianos, con los miembros de sus familias. Realizan "caminatas lingüísticas" por los mercados, pueblos cercanos y los predios agrícolas. También se hacen visitas a las escuelas bilingües. Asimismo, los estudiantes recopilan historias, canciones, poesías, elaboran guiones de dramatizaciones, destinados a revalorizar la cultura y la lengua, algunos de estos guiones se difunden por programas radiales. Estas y otras actividades están orientadas a fortalecer el soporte cultural de la lengua y el aprendizaje funcional.



## S20

# IMPACTO DOS GÊNEROS NO AGIR DOCENTE EM TRÊS CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS DE ENSINO

Coordenadora:  
*FERREIRA, Anise*  
*Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCL-Ar), Araraquara, SP, Brasil*

(Axe 3 : Intervention et pratiques didactiques sociodiscursives)

### Descrição geral do simpósio

Dentro do quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo e do interacionismo social, em geral, a concepção de gêneros textuais desempenha um papel crítico, como é sabido, principalmente no plano da formação de professores e do ensino-aprendizagem de produções escritas ou orais, em níveis variados de escolaridade e relativas a diferentes línguas, sejam elas línguas maternas ou estrangeiras (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993; Schneuwly e Dolz, 2004; Dolz-Mestre e Gagnon, 2015). Sua ligação, portanto, como as preocupações em relação ao letramento e à atividade docente tornaram-se evidentes (Machado e Lousada, 2010). As três comunicações deste simpósio trazem elementos para discussão dos gêneros como instrumento de impacto no agir docente de nível superior em três contextos diferentes. Primeiramente, no pedagógico, i.e., na avaliação das prescrições pedagógicas que prefiguram o agir. A proposta contribuirá ao simpósio de forma inovadora, à medida que apresentará as relações entre os gêneros textuais em fontes documentais oficiais em contraste com textos de autoprefiguração. A pesquisa sobre os gêneros analisados destaca elementos considerados críticos para a formação pedagógica. A comunicação seguinte revelará o impacto no agir docente dirigido à didática de uma língua histórica, como o grego antigo, na qual se coloca em debate o gênero instrucional digital, envolvendo, ao mesmo tempo, as capacidades de linguagem do sistema linguístico da língua antiga e o letramento digital da web voltado para esse fim. Os meios digitais são vistos como artefatos estratégicos no ensino da língua clássica e, dessa forma, a comunicação contribuirá ao apontar como tais artefatos se transformam em dispositivos didáticos e ainda poderão ser modificados. O terceiro trabalho aborda diversos dispositivos para o letramento envolvendo a produção escrita de gêneros e a produção textual na universidade, no âmbito da língua francesa, dentro de um projeto de longo prazo em conjunto com uma universidade canadense e universidades brasileiras. Tal projeto tem-se mostrado profícuo e permitirá, na presente comunicação, apresentar as diferenças e semelhanças das dificuldades em relação aos gêneros universitários e os dispositivos que contemplem essas nuances.



## COMUNICAÇÃO 1

### Das prescrições ao trabalho docente: os gêneros textuais em um curso de pedagogia

*BUENO, Luzia*  
*Universidade São Francisco, Brasil*

A prefiguração do agir aparece em diferentes gêneros textuais e, em um curso de formação de professores, como o de Pedagogia, essa prefiguração precisa ter uma atenção especial. Os professores do curso precisam compreender o agir que lhes é prefigurado pelos documentos oficiais para poderem prefigurar o agir dos estudantes universitários, futuros pedagogos, de modo que estes também saibam agir no futuro com seus alunos. Ainda que entre o prefigurado e o realizado haja uma distância, é consenso também que existe uma relação muito importante entre eles em qualquer esfera de trabalho, já que afetará a atividade a ser desenvolvida pelos envolvidos. Partindo desta temática, esta comunicação visa apresentar uma reflexão sobre as relações entre os gêneros textuais propostos em: a) documentos oficiais que prefiguram o agir docente, b) em textos de autoprefiguração produzidos por professores e c) em respostas de professores para um questionário sobre gêneros textuais na universidade. Para isso, foram analisados: i) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2019 (DCN2019); ii) os Planos de Atividades produzidos por professores de um curso de Pedagogia de uma universidade particular de uma cidade do interior de São Paulo; iii) as respostas de professores deste mesmo curso sobre suas relações com os gêneros textuais. Os referenciais teóricos que nortearam a análise e a interpretação dos resultados deste trabalho foram o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008, 2019), o letramento enquanto prática social (Kleiman, 1995; Street, 2014; Barton e Hamilton, 2004), o trabalho didático com gêneros de Schneuwly e Dolz (2004), e alguns conceitos das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade), conforme Clot (2017), Amigues (2004) e Saujat (2004). Os resultados apontam que, ainda que haja orientações sobre o trabalho com gêneros textuais, não se nota o destaque que seria esperado para esse tema na formação dos futuros pedagogos, que serão os responsáveis pela Educação Infantil e Anos iniciais da Educação Básica, período no qual se iniciam, para muitas crianças, os primeiros contatos com um trabalho mais direcionado sobre a linguagem escrita, principalmente.

Referências:

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. pp. 109-139.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismosociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 1999.

- \_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al] . Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. Théories du langage: nouvelle introduction critique. Bruxelles: Editions Mardaga, 2019.
- CLOT, Y. Clínica da Atividade. *Horizontes*, 35(3), 18-22, 2017.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-61
- SAUJAT, Frederich. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004
- STREET. Brian.V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo, Parábola, 2014.

## COMUNICAÇÃO 2

### Gênero instrucional digital na didática do grego antigo

*FERREIRA, Anise*  
*Universidade Estadual Paulista, Brasil*

Renovar a didática voltada para o ensino de grego antigo e latim é uma preocupação constante sobre a necessidade de levar aos estudantes uma área que enfrenta vários desafios para permanecer ativa nas universidades, entre esses, a diminuição de docentes nas raras instituições brasileiras que oferecem tais línguas em seu currículo, a ausência dos estudos clássicos no ensino médio, em contraposição ao fato de ser uma formação universitária que demanda tempo de estudo e que está distante das suas fontes nos centros europeus; ao mesmo tempo, as línguas clássicas estão enraizadas na cultura, na língua materna e em inúmeras disciplinas de um vasto campo do conhecimento contemporâneo que continuam deixando seu impacto na sociedade. As línguas históricas, como grego e latim, são registros escritos de uma língua viva do passado (Bruno, 1990) que, se considerarmos o conceito de língua histórica de Coseriu (1992), a aproximação com esses registros demandaria o esforço de realizá-las pela língua funcional, i.e. interagindo com cada um em seu aspecto sintópico, sinestrático e sinfásico. No intuito de superar alguns desses desafios, classicistas têm feito parceria com cientistas da computação, no desenvolvimento de projetos de infraestrutura computacional nos quais estudantes e membros da sociedade possam interagir com textos em interfaces digitais, para aprender a língua e contribuir para a ampliação da área (Crane et al. 2009, 2012; Bodard e Romanello, 2016; Muellner, 2020). Essa área é tratada como clássicas digitais ou filologia digital, (também, *digital classics; classiques numériques*), dentro da grande área

de Humanidades Digitais (também, *humanités numériques; informática humanística*) (Berti, 2019). No âmbito da didática, essa infraestrutura leva em conta textos lidos por máquina e interações homem-máquina sobre a qual residem os saberes linguísticos próprios da língua histórica (fonte) em contraste com a língua materna (alvo), entre elas as traduções paralelas e alinhadas e as anotações sintáticas em treebank (Mambrini, 2016; Palladino, 2015; 2019). O objetivo desta comunicação é apresentar o percurso investigativo sobre um possível gênero instrucional de plataformas digitais para línguas históricas, em particular, o grego antigo, as quais conduzem o agir docente e discente na produção de leituras e traduções de textos gregos de diferentes gêneros literários. A análise dos textos e plataformas é norteada pelos referenciais teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2019), da engenharia didática (Dolz, 2016), pela conceituação de gênero como instrumento didático (Dolz-Mestre e Gagnon, 2015; Machado e Lousada, 2010); Schneuwly e Dolz 2004), pela abordagem do ensino como trabalho (Amigues, 2004), pela discussão sobre gêneros digitais no ensino de letras clássicas (Ferreira e Trindade, 2015; Ferreira, Blackwell e Palladino, 2020). Análises preliminares indicam que o gênero instrucional das plataformas digitais analisadas (PDL, Alpheios, Ugarit, Ducat, Arethusa, Scaife, Recogito, ToposText) possuem uma infraestrutura digital compartilhada, contemplam as fontes do texto, as análises lexicais e morfossintáticas das palavras nos textos alinhados e anotados, algumas contemplam parcialmente o contexto de produção em termos de geolocalização, *keyword-in-context*, contexto temporal de produção e no campo dos “meta-dados”; não contemplam aparatos críticos, notas marginais e comentários; auxiliam indireta e parcialmente no nível organizacional, enunciativo e semântico do texto anotado ou alinhado. Tais elementos ficam a cargo do docente em apontar para materiais complementares.

Referências:

BERTI, Monica. Digital classical philology: ancient Greek and Latin in the digital Revolution. 1st ed. Boston, MA: De Gruyter Saur, 2019.

BODARD, G; ROMANELLO, M (eds.) 2016 Digital Classics Outside the Echo- Chamber: Teaching, Knowledge Exchange & Public Engagement. London: Ubiquity Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/bat>. License: CC-BY 4.0

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. Théories du langage : nouvelle introduction critique. Bruxelles : Éditions Mardaga, 2019.

BRUNO, H. Latim e a formação linguística. Alfa, 34: 69-74 (1990).

COSERIU, E. Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar. Gredos: Madrid, 1992.

CRANE, G.; SEALES, B.; TERRAS, M. Cyberinfrastructure for Classical Philology. Digital Humanities Quarterly, v. 003, n. 1, 26 fev. 2009.

CRANE, G. et al. Student researchers, citizen scholars and the trillion word library. In: THE 12TH ACM/IEEE-CS JOINT CONFERENCE, 2012. Washington, DC, USA: ACM Press, 2012. p. 213. Disponível em: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2232817.2232857>

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. Revista D.E.L.T.A, 32(1): 237-260, 2016.

- DOLZ-MESTRE, J. ; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L. e COSTA-HÜBES, T., Gêneros orais no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- FERREIRA, A. D'O.; TRINDADE, A.W. Ensino e aprendizagem de grego antigo: novos gêneros de escrita nas letras clássicas digitais? In LOUSADA, E. G. et al. (org.). Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos. Araraquara: Letraria, 2016.
- GRUBER-MILLER, J. When Dead Tongues Speak: Teaching Beginning Greek and Latin. Cary: An American Philological Association Book, 2006.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.
- MAMBRINI, F. The Ancient Greek Dependency Treebank: Linguistic Annotation in a Teaching Environment.” In: BODARD, G; ROMANELLO, M. Digital Classics Outside the Echo-Chamber, Ubiquity Press, 2016, p. 83-99. Disponível em: [https://doi.org/10.26530/OAPEN\\_608306](https://doi.org/10.26530/OAPEN_608306).
- MUELLNER, L. The Free First Thousand Years of Greek. In Digital classical philology: ancient Greek and Latin in the digital Revolution. 1st ed. Boston, MA: De Gruyter Saur, 2019.
- PALLADINO, C. Treebanking Ancient Greek in High School: what my students learned, what I learned. The Stoa: A Blog for Digital Classicists, 2015. Disponível em: <https://blog.stoa.org/archives/2149/>.
- PALLADINO. How Can You Work with a Language That You Do Not Know? Paper presented at the panel “Confronting Complexity of Babel in a Global and Digital Age” at the DH2019: DIGITAL HUMANITIES CONFERENCE, University of Utrecht, 2020, Jul. 9-12.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004

### COMUNICAÇÃO 3

#### O letramento acadêmico em foco: dispositivos didáticos para o ensino de gêneros textuais em contexto universitário

*LOUSADA, Eliane  
Universidade de São Paulo, Brasil*

Nos contextos universitários, o domínio da produção textual é importante para que os estudantes tenham sucesso nas diferentes disciplinas, como apontam diversos pesquisadores (Bazerman et al., 2009, 2018). Porém, os alunos nem sempre estão preparados, em sua formação anterior, para produzirem os gêneros textuais que são exigidos nesse contexto (Pereira, Basílio, 2014). Diante dessa realidade, no quadro de um projeto internacional com apoio CAPES-DFATD (Lousada, Dezutter, 2016), temos realizado uma série de estudos, pesquisas e ações e temos criado dispositivos didáticos variados para o ensino de gêneros textuais em contexto universitário e acadêmico. Nesta comunicação, apresentaremos alguns dos resultados desse projeto, a saber: i) as respostas a um questionário aplicado em dois momentos diferentes a um público de estudantes de

Letras-Francês; ii) um site de (auto)formação para a produção de gêneros textuais acadêmicos; iii) alguns cursos para apoiar a produção textual na universidade. Tanto o projeto quanto as análises dos dados e, também, os dispositivos didáticos criados tiveram como base o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2019) e suas reflexões no campo da didática das línguas, tais como: engenharia didática (Dolz, 2016); modelo didático (De Pietro; Schneuwly, 2003); capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier Bronckart, 1993); sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004); dimensões da escrita (Dolz, Gagnon, Toulou, 2008). Baseamo-nos, também, em estudos sobre o Letramento (Street, 2014), sobre a relação com a escrita (Barré-de-Miniac, 2015) e sobre o Letramento Acadêmico, desenvolvidos em países anglófonos (Bazerman, 2018; Gere, 2018), francófonos (Blaser, Chartrand, 2009) e no Brasil (Pereira, 2018). Nossos resultados nos permitiram compreender a relação que os estudantes de Letras-Francês têm com a escrita, bem como as dimensões da escrita que mais afetam sua produção textual e, a partir dessa compreensão, pudemos propor dispositivos didáticos adaptados a esse contexto como, por exemplo, um site de (auto)formação para a produção textual na universidade e diversos cursos adaptados aos diferentes públicos e objetivos.

Referências:

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et méthodologiques. Villeneuve d'Ascq : Les Editions du Septentrion, 2015.

BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.) Genre in a changing world. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

BAZERMAN, C. et al. Lifespan development of writing. Illinois: NCTE, 2018.

BLASER, C.; CHARTRAND, S.G. Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. La francophonie dans les Amériques Numéro 154, été 2009 URL: [id.erudit.org/iderudit/1831](http://id.erudit.org/iderudit/1831)

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. Théories du langage : nouvelle introduction critique. Bruxelles : Éditions Mardaga, 2019.

DE PIETRO, J.F. ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. Revista D.E.L.T.A., 32.1 p. 237-260

DOLZ, J.; GAGNON, R; TOULOU, S. 2008. Production écrite et difficultés d'apprentissage. Genève: Carnets des Sciences de L'éducation.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? Études de Linguistique Appliquée, n. 92, p. 23-37, 1993.

GERE, A. R. Developing Writers in Higher Education - A Longitudinal Study. E-book, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2019.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université* , 21(01), 2016.

PEREIRA, R. C. M.. Escrita na Universidade: panoramas e desafios na América Latina. 1. ed. João Pessoa: EDUFPB, 2018.

PEREIRA; R. C. M.; BASÍLIO, R. A didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, E. L; ROXO, R. H. Gêneros de Texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes editora, 2014.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## S21

# LA COLLABORATION DANS LA FORMATION ET DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

### Coordinatrices :

*ABREU-TARDELLI, Lilia*  
*Universidade de l'État de São Paulo*

*SILVA-HARDMEYER, Carla*  
*Universidade de Genève*

*SALES CORDEIRO, Gláís*  
*Universidade de Genève*

### Discutante:

*COUTINHO, Antónia*  
*Universidade Nova de Lisboa*

(Axe 4: Activités linguistiques dans la formation des enseignants)

### Information générale

La collaboration entre chercheurs et enseignants ainsi que les dispositifs de formation d'enseignants qui prennent en compte le collectif de travailleurs à partir des dialogues professionnels peuvent permettre le développement des acteurs impliqués (Silva-Hardmeyer & Tognato, 2018). Différents travaux scientifiques démontrent le développement professionnel et l'acquisition de connaissances par les enseignants, formateurs et/ou chercheurs participant à ce processus de collaboration, tels que ceux Morrissette (2013), Cordeiro et Aebly Daghe (2020) et Abreu-Tardelli, Hernandez-Lima et Voltero (2020).

Dans cette perspective, ce symposium vise à discuter des démarches méthodologiques et des dispositifs de formation continue des enseignants au niveau de l'enseignement obligatoire en Suisse et au Brésil. Nous le ferons en nous appuyant sur les démarches de formation et les recherches développées par trois groupes de chercheurs/enseignants (ALTER-FIP, GRAFE-FORENDIF et RMdP). Ces groupes ont travaillé dans des contextes de formation et d'analyse des pratiques d'enseignement de la L1 (la grammaire, l'oral et la lecture) dans lesquels la collaboration enseignant(s)-chercheur(s) joue un rôle central.

As três comunicações se centrarão nas abordagens de colaboração implementadas nas pesquisas de cada grupo, com uma focalização em suas dimensões positivas e lacunares: (i) quais são os aspectos da colaboração abordados nas três apresentações? Quais as semelhanças? Quais as diferenças? (ii) Em que medida as três abordagens podem ser complementares e orientar os processos de formação contínua dos professores? Os trabalhos dos três grupos mostram que as práticas languageiras dos professores durante sua participação nas pesquisas colaborativas e nas abordagens de formação se revelam como um motor para o desenvolvimento profissional dos professores, pois permitem que partilhem experiências profissionais nos espaços possíveis de trocas sobre o que é



efetivamente possível de se realizar a fim de superar os obstáculos profissionais.

Références:

Abreu-Tardelli, L. S.; Hernandes-Lima, A.; Voltero, K. M. Por uma proposta de formação docente: contribuições de um quadro interdisciplinar. In: Andrade, G. S.; Moura da Silva, P. R. (org.). *Palavras que educam: o ensino de Língua Portuguesa e suas Literatura*. Porto Alegre: Editora Fi, (no prelo, 2020).

Cordeiro, G. S. & Aeby Daghe, S. Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. *Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019. (à paraître, 2020).

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49, 2013.

Silva-Hardmeyer, C. & Tognato, M. I. R (2018). Diálogos profissionais em um contexto de formação continuada: a compreensão do agir docente e didático para a superação de dificuldades. (pp. 119-178). In. C. I. Wittke, M. Moreto et G. S. Cordeiro (Éds). *Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua: entre prescrições e práticas*. Campinas: Mercado de Letras.

## COMUNICAÇÃO 1

### **Une proposition de formation basée sur des analyses des conflits d'enseignants par rapport l'objet d'enseignement, l'outil didactique, l'autrui et le contexte**

*ABREU-TARDELLI, Lília; HERNANDES-LIMA, Angélica & équipe ALTER-FIP  
Université de l'État de São Paulo (UNESP)*

Cette présentation est basée sur les résultats de trois recherches (Voltero, 2018 ; Hernandes-Lima, 2020 ; Viani, 2020) qui ont étudié des entretiens issus d'un projet de formation des professeurs qui travaillaient aux écoles du réseau publique de l'état de São Paulo. Ce projet réalisé entre les années 2014 et 2015 a eu le but de comprendre les difficultés des enseignants en travailler l'enseignement de la grammaire avec des élèves de 11 à 16 ans. (Abreu-Tardelli ; Silva-Hardmeyer, 2016). Les bases théoriques qu'ont conduit les réflexions du projet réunit des contributions de l'Interactionnisme Sociodiscursif (Bronckart, 1999; Machado et Bronckart, 2009), de la Clinique de l'Activité (Clot, 2010) et d l'Ergonomie de l'Activité Française (Amigues, 2004 ; Faïta, 2004) comme proposé par Machado (2010) XX enseignants ont participé du projet, dont trois ont eu les pratiques d'enseignement enregistré et avec lesquels se sont réalisés des entretiens d'instruction au sosie, d'auto-confrontation simple et croisée (Clot, 2010). Le projet a été basé sur la proposition de comprendre l'activité de travail d'enseignant proposée par Machado (2010) qui réunit des contributions Après la fin du projet, trois chercheurs ont analysé des différents entretiens basés, surtout, dans le modèle proposé par Machado et Bronckart (2009). La première recherche (Voltero, 2008) a analysé les entretiens d'instruction au sosie et d'auto-confrontation simple d'une enseignante en début de carrière avec le but de vérifier les conflits émergés dans le travail de ce professeur et d'analyser la mesure d'interférence de ces conflits à l'agir de l'enseignante. Le deuxième



travail (Hernandes-Lima, 2020) a analysé les entretiens d'auto-confrontation simples et croisée du professeur ayant quinze ans d'expérience dans le réseau publique. La recherche a eu le but de vérifier, à partir de l'analyse de la dimension interpersonnelle du travail de cette enseignante, les influences des relations entre cette travailleuse et l'autrui à son agir professionnel. Pour cela, l'étude a aussi utilisé des concepts développés par Canguilhem (1943/2009) et par la Psychopathologie du Travail (Le Guillant, 2006). La troisième recherche (Viani, 2020) a analysé l'entretien d'auto-confrontation simple de l'enseignante en début de carrière et aussi la classe enregistrée en vidéo sur laquelle l'entretien a été conçu. Ce travail a eu le but d'identifier les principaux conflits par rapport la transposition didactique des savoirs grammaticaux. L'analyse de la classe a été réalisée avec l'aide de l'instrument synopsis (Schneuwly; Cordeiro; Dolz, 2005). Ces recherches ont montré les conflits communs aux différentes enseignantes, concernant l'objet, le contexte, l'autrui et les outils didactiques. Les études ont souligné le besoin d'une mise en place d'espaces possibles qui puissent promouvoir la santé au travail. De cette façon, nous visons à montrer des possibilités de formation des professeurs qui permettent de renforcer le collectif des travailleurs (Clot, 2010) et qui impliquent des multiples contextes et des multiples directions, en créant des espaces de formation pour que les enseignants puissent partager leurs expériences et leurs conflits. Nous cherchons également à réfléchir sur l'importance du rôle d'un intervenant qui est aussi expert dans l'objet de l'enseignement et aussi sur l'importance d'identifier l'autrui avec lequel les enseignants interagissent en situation de travail pour que la formation puisse se dérouler comme un espace où le travail avec le réel de l'activité pédagogique soit possible, en impliquant l'objet d'enseignement, les outils didactiques et les stratégies pour faire face aux autrui et au contexte.

Références:

Abreu-Tardelli, L. S.; Silva-Hardmeyer, C. (2015). Por uma nova proposta de formação de professoras de língua portuguesa em serviço: o relato de um procedimento. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). Núcleos de Ensino da Unesp - artigos 2015: Formação de professoras e Trabalho docente. [recurso eletrônico], vol. 05 – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

Bronckart, J. P. (1999). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ.

Canguilhem, G. (2009). O normal e o patológico. 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Hernandes-Lima, A. A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir. 2020. 250 f. Tese de Doutorado Em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Le Guillant, L. (2006). Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Maria Elizabeth Antunes Lima (org.). Petrópolis: Vozes.

Machado, A. R. (2010). Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem A Angela Kleiman. IN: SERRANI (Org.) Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte.

Machado, A. R.; Bronkcart, J. P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Schneuwly, B.; Cordeiro, G.S.; Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14(1), pp.77-93.

Voltero, K. M. Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas. 2018. 195 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Viani, R. B. Os conflitos do professor em relação à transposição didática de saberes gramaticais: uma análise de uma aula e uma entrevista. (2020, em andamento). Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

## COMUNICAÇÃO 2

### Collaboration entre enseignant et chercheur dans la formation : le rôle du focus groupe

*SILVA-HARDMEYER, Carla; DOLZ, Joaquim & équipe FORENDIF  
Université de Genève*

La collaboration entre chercheurs et enseignants s'avère être une démarche importante pour la formation des enseignants. Dans le cadre d'une recherche en ingénierie didactique avec l'objectif général d'étudier les pratiques d'enseignement du français oral dans les écoles primaires de deux cantons suisses (Vaud et Genève) et leur adaptation aux élèves d'origine non-francophone, nous avons pu constater que la collaboration entre chercheurs et enseignants est devenue une activité de formation pertinente, faisant évoluer à la fois la pratique de l'enseignement et le métier même du chercheur.

L'analyse de l'ensemble du dispositif développé pour mener la recherche montre dans quelle mesure la collaboration entre les enseignants et les chercheurs, construite avec les groupes de discussion, le *focus groupe*, peut être significative dans la formation des professionnels concernés (Silva-Hardmeyer, Dolz, Roux-Mermoud & Boër, à paraître, 2021). Selon Kitzinger, Imarkova et Lalampaliki (2004), le focus groupe, en tant que procédure de recherche peut donner accès à la formation et aux transformations des représentations sociales, des croyances, des connaissances et des idéologies.

L'objectif de cette contribution est, donc, de montrer les possibilités d'organiser des focus groupe, entre chercheurs et enseignants pour la transformation des pratiques d'enseignement de l'oral et le développement d'outils didactiques permettant la circulation des connaissances dans les structures qui accueillent des élèves allophones dans des établissements scolaires au canton de Vaud en Suisse.

Nous cherchons à répondre à quatre questions :

1. Sur quels objets se construit la collaboration entre les enseignants et les chercheurs ?

2. Quel est l'impact de la démarche collaborative proposée pour développer de nouveaux dispositifs didactiques ?
3. Quels sont les apports du focus groupe dans une perspective de recherche collaborative et de formation d'enseignants ?
4. Comment les focus groupes contribuent-ils au développement des professionnels concernés ?

Pour ce faire, nous analyserons les pratiques langagières de trois enseignants du primaire (élèves de 7 à 10 ans) dans des situations distinctes : trois entretiens préalables réalisés avec les participants au début de la recherche, quatre réunions focus groupe de préparation du dispositif d'enseignement de l'oral à être mis en place et un focus-groupe après la mise en œuvre du dispositif. Cela nous permettra d'évaluer l'impact du travail commun comme vecteur de professionnalisation de l'enseignement de l'oral. Pour réaliser les analyses, nous nous référons à la perspective d'analyse du travail de l'enseignant proposée par Machado & Bronckart (2009), aux derniers travaux d'ingénierie didactique conduits au sein de l'équipe FORENDIF, à partir de la construction des passeports des langues pour la circulation des savoirs scolaires, de l'élaboration des séquences d'enseignement et analyse des objets d'enseignement, des dispositifs et outils didactiques et leurs transformations, ainsi qu'aux obstacles/difficultés professionnels (Dolz et équipe Forendif). Nous prenons également appui sur la démarche d'analyse des objets enseignés en classe de français sur l'enseignement de la production de textes argumentatifs et d'objets grammaticaux proposée par l'équipe GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009).

Références:

Dolz et équipe Forendif. (projet de recherche). *Enseignement de l'oral dans le système didactique principal et auxiliaire*. Université de Genève.

Kitzinger, J; Imarkova, I & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, 57 (3), pp.237-243.

Machado, A. R & Bronckart. (2009). Bronckart, J-P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: perspectiva metodológica do grupo ALTER. In.: L. S. Abreu-Tardelli & V. L. Cristóvão (Éds). *O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras.

Schneuwly, B & Dolz, J. *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

## COMUNICAÇÃO 3

### Perspectivas de pesquisa participativa para o ensino da compreensão em leitura: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração

SALES CORDEIRO, Gláís  
Université de Genève

As reflexões que teceremos nessa comunicação são ligadas às pesquisas realizadas pelo *Réseau Maison des Petits* (RMdP) em Genebra, num projeto de colaboração de 4 anos em que participaram pesquisadoras em Didática do Francês L1, professoras do ciclo 1 do Ensino Fundamental (alunos de 4 a 8 anos) da rede pública e diretores das escolas participantes. Tal projeto foi desenvolvido devido aos questionamentos das professoras sobre o ensino da compreensão em leitura com livros da literatura infanto-juvenil, propostos nos livros didáticos sugeridos pela Direção do Ensino Obrigatório. Nosso referencial teórico apoia-se em trabalhos desenvolvidos no âmbito do ISD pelo GRAFE (Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado). Convoca as noções de transposição didática (Chevallard, 1985, Schneuwly, 1995), de forma escolar (Thévenaz-Christen, 2005) e de objeto de ensino, tal qual transposto para ser ensinado e aprendido (Schneuwly & Dolz, 2009) no nível do Ensino Fundamental.

Partindo de uma análise dos parâmetros curriculares da Suíça francófona (*Plan d'études romand*, CIIP, 2010-2020) e dos livros didáticos adotados, fundamentada em pesquisas realizadas sobre a compreensão em leitura (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1995), um referencial nocional, o *Sistema Narrativa-Personagens* (Cordeiro, 2014), e um dispositivo didático flexível, o *Circuito Mínimo de Atividades* (Aeby Daghé, Blanc, Cordeiro, & Liaudet, 2019; Aeby Daghé & Cordeiro, no prelo), foram progressivamente delineados pelos membros do RMdP. O desenvolvimento do projeto compreende fases de concepção, de realização e de reajustes do referencial nocional e do dispositivo didático espiralares e iterativas, implicando um diálogo permanente entre aportes provenientes da pesquisa e da prática de ensino. Com o intuito de evidenciar o processo de co-elaboração didática característico de nossa abordagem, esta foi denominada *Pesquisa de Engenharia Didática em Colaboração* (PEDCo) (Aeby Daghé & Cordeiro, 2019; Cordeiro & Aeby Daghé, no prelo). Através da análise de vídeos de atividades realizadas em sala de aula e de traços identificados nos protocolos das sessões de trabalho, buscaremos responder às seguintes perguntas. Como emergem e se constituem as noções e ferramentas didáticas no contexto de uma PEDCo? Como ocorre o processo co-elaboração, co-validação e legitimação de tais noções e ferramentas e como estas são legitimadas com relação aos princípios de legitimidade didática dos objetos de ensino? Que repercussões desse processo incidem nas conceptualizações realizadas no nível da pesquisa?

A análise de dados revela que os dois primeiros anos do projeto se caracterizam por um ciclo de co-construções sucessivas em torno das noções e ferramentas didáticas em que os aportes das pesquisadoras são mais expressivos, sendo que uma perspectiva de trabalho colaborativo mais sistemático se institui somente a partir dos dois últimos anos. Nesse longo processo de construção, ilustraremos os efeitos de reciprocidade entre

saberes de especialista, ancorados nas práticas das professoras, e saberes relativos à pesquisa em didática do francês L1 quanto à compreensão em leitura.

Références :

Aeby Daghé, S., Blanc, A-C., S. Cordeiro, G. & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La lettre de l'AIRDF no. 66*.

Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (sous presse). Conconstruire le système récit-personnages : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches no. 73*.

CIIP (2011-2020). Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. En ligne : <http://www.plandetudes.ch/>

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.

Cordeiro, G. S. (2014). Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle », *Repères* [En ligne], 50, consulté le 22 décembre 2016. URL : <http://reperes.revues.org/794>

Cordeiro, G. S. & Aeby Daghé, S. (à paraître). Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. *Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.

Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR. Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.

Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.

**Komunikazioak**  
**Comunicaciones**  
**Communications**  
**Comunicações**

## Do ensino presencial ao ensino remoto no contexto pandêmico: a transição das planificações do trabalho docente

*ABREU-TARDELLI, Lília & AMORIM, Neuraci*

*UNESP, Brésil*

*SILVA-HARDMEYER, Carla*

*UNIGE*

Esta apresentação objetiva compreender as mudanças trazidas pelos documentos oficiais para os anos iniciais do ensino fundamental em um município no noroeste do estado de São Paulo que passou do ensino presencial para o ensino por atividades remotas devido à pandemia de 2020. Esta pesquisa dá continuidade às que compreendem a importância de se analisar os textos prescritivos, uma vez que esses textos são compreendidos como fonte primeira do estresse do trabalho docente (Machado, Abreu-Tardelli 2009; Abreu-Tardelli, 2004; Machado; Bronckart, 2005) e podem ajudar a compreender o desgaste do professor no contexto remoto tal como tem sido relatado pelos mesmos em diferentes mídias. É nessa tradição de pesquisas que compreendem a necessidade de se estudar as prescrições oficiais (Amigues 2004; Abreu-Tardelli 2004; Machado; Bronckart 2005) que este trabalho se insere. Para isso, focaremos no início da pandemia do coronavírus até seu primeiro pico no Brasil e as prescrições que nortearam o planejamento dos docentes nesse contexto. Serão apresentadas as orientações dadas aos professores, o papel da coordenação pedagógica, dos comunicados oficiais e dos roteiros de aula disponibilizados. Centraremos nas análises de dois grupos de textos: nos comunicados em que a prescrição de tarefas para o planejamento do trabalho docente é o eixo central da organização global do texto e nos dois modelos de roteiros de planejamento de aula. As análises se pautaram no modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2006) e por Machado e Bronckart (2009) e nos gestos didáticos de Schneuwly e Dolz (2009) e Silva-Hardmeyer (2017). Os resultados apontam a flutuação das prescrições ao longo dos seis primeiros meses da pandemia em relação à variação nas formas de organizar o ensino remoto e ao aumento do nível de detalhamento do planejamento do professor. Esses resultados nos trazem reflexões sobre as propostas de que seja uma formação docente no contexto de ensino remoto, dentre elas: a compreensão sobre o conceito de trabalho docente nesse contexto, o papel das tecnologias no ensino, a potencialização dos outros com os quais o professor dialoga diretamente para efetivar seu ensino, e os conteúdos temáticos nas prescrições que poderiam minimizar os efeitos do novo contexto em vez de potencializar o desgaste docente.

Referências:

Amigues, R. (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p.35-53.

Abreu-Tardelli, L. S.(2004). O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: Machado, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p.168-197.

Bronckart. J.-P. (2006). Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Machado, A. R.; Bronckart, J.P. (2005). De que modo os textos prescritivos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. D.E.L.TA., São Paulo, v. 21, n.2, p.183-214.

Machado, A. R.; Bronckart, J.P. (2009). (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: Machado, A. R. et al. Abreu-Tardelli, L.S.; Cristóvão, V. L. L. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 31-77.

Machado, A. R.; Abreu-Tardelli, L. S. (2009). Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: Machado, A. R. et al. Abreu-Tardelli, L.S.; Cristóvão, V. L. L. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 101-116.

Machado, A. R. (2010). Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: Serrani, S. (Org.) *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Horizonte, p.160-171.

Schneuwly, B & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

Silva-Hardmeyer, C. (2017). O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. (pp. 83-118). In: Eliana Merlin Deganutti de Barros, Gláís Sales Cordeiro, Adair Vieira Gonçalves. (Org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. 1ed.São Paulo: Pontes.



## « Le crocodile amoureux » : Une pratique de dictée à l'adulte avec des élèves allophones

*AEBY DAGHE, Sandrine*

*Université de Genève*

*ALMGREN, Margareta*

*University of the Basque Country*

Notre analyse de données porte sur des activités de compréhension d'un album de littérature de jeunesse dans une classe de 1<sup>PH</sup> (4 ans). Ces pratiques ont été réalisées en dictée à l'adulte, dans un groupe intégrant des élèves allophones.

Par rapport à la forme de dictée traditionnelle, la dictée à l'adulte implique une inversion des rôles : c'est l'élève ou les élèves qui dictent un texte à l'enseignant-e qui l'écrit et le fait relire/ le relit. Ce dispositif d'enseignement laisse une place privilégiée au traitement des différents contenus de l'activité linguistique dans les interactions entre enseignant et élèves visant la production d'un texte écrit (Thévenaz-Christen, 2012).

À notre avis, la dictée à l'adulte est bien comme annoncé dans le texte de cadrage du colloque un observatoire privilégié pour étudier la langue appréhendée comme : a) système de communication orale et écrite, b) réflexion métalinguistique, c) culture littéraire et d) sensibilité à la diversité linguistique et aux langues minoritaires.

L'élève placé dans une posture de lecteur est amené non seulement à comprendre le texte, mais aussi à l'interpréter, puisque l'interprétation d'un texte (un album de littérature de jeunesse) est une partie intégrante de sa compréhension. Les données que nous avons pu recueillir (Riedweg, 2019) concernent les trajectoires interprétatives de trois élèves dans une séquence axée sur la compréhension en lecture : L. est un élève allophone qui ne parlait pas le français en arrivant en classe; J. ne rencontre pas de difficultés spéciales vis-à-vis de la langue selon l'enseignante; et S. est une élève qui participe beaucoup et lève souvent la main pour participer.

Le conte choisi met en scène deux personnages principaux, le petit Crocodile et la grande Girafe. Crocodile est amoureux de Girafe mais il ne peut pas le lui montrer car « à chaque fois que Crocodile veut lui offrir son plus beau sourire, Girafe ne le voit même pas » (Kulot, 2000 p.6). Alors Crocodile doit mettre en œuvre différentes stratégies pour que Girafe le voie. Celles-ci se soldent par des échecs consécutifs et Crocodile perd tout espoir, jusqu'à ce qu'un événement hasardeux permette leur rencontre. Girafe voit enfin Crocodile qui peut lui offrir son sourire. Ils partent ensuite ensemble et heureux.

Nous analysons les différentes productions contrastées des élèves relativement aux activités proposées réalisées en s'inspirant du circuit minimal d'activités développé dans le cadre du Réseau Maison des Petits (maisondespetits.ch):

- la formulation d'hypothèses quant au problème de Crocodile (dessin avec dictée à l'adulte)
- une première narration orale de l'histoire de l'album
- le dessin des personnages (Crocodile et Girafe)
- la remise en ordre chronologique des images de l'histoire
- une deuxième narration orale de l'histoire.

Même si les élèves démontrent des compétences linguistiques différentes en début de scolarité, tous les trois parviennent à raconter le conte au fur et à mesure de la séquence. Leurs trajets interprétatifs présentent des similitudes et des différences par rapport à : a) l'importance des images ; à la perception des personnages (de leurs actions, de leurs intentions et leurs sentiments) ; à l'évolution de leur trajet interprétatif et, à l'impact de la compréhension de l'album sur le développement de leurs structures cognitives et affectives.

Pour conclure, la dictée à l'adulte permet un étayage des productions verbales des jeunes élèves renforcé par un travail systématique sur la compréhension et l'expression des relations entre les personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments dans un récit. La dictée à l'adulte est donc un outil pour développer les compétences linguistiques des élèves en tenant compte des différences entre élèves en début de scolarité, notamment dans le cas des élèves en immersion linguistique dans une langue minorée.

Références:

Aeby Daghé, S. & Almgren, M. (2018). « Le loup entre dans la cage... ». Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves. *forumlecture.ch* (2018/1)

Kulot, D. (2000), *Le crocodile amoureux*, Stuttgart/Wien, Editions Autrement,

Nicopoulou, A. & Richner, E. S. (2007). *From Actors to Agents to Persons : The Development of Character Representation in Young Children's Narratives*. *Child Development*, 78 (2), 412-429.

Riedweg, A. (2019). La compréhension en lecture chez des élèves de 1P: quels trajets interprétatifs au cours d'une séquence d'enseignement (Travail d'intégration de fin d'études). Genève, Université de Genève.

Thévenaz-Christen, T. (2012). La dictée à l'adulte: une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forum lecture / Leseforum*, 2, 2012 [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_Thevenaz.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf)

## La construcción conjunta del discurso y el desarrollo de la competencia científica en Educación Infantil

ARAGÓN, Lourdes & SÁNCHEZ, Susana

Universidad de Cádiz

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas [socio-discursivas])

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre el desarrollo de la competencia científica en torno al huerto ecológico escolar (HEE) en la etapa de Educación Infantil (Proyecto PIV-040/17, financiado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía). Participaron 4 docentes y 4 grupos-clase de niños y niñas de 4 y 5 años de un mismo centro educativo de la ciudad de Cádiz. Se diseñó e implementó una secuencia didáctica (SD) en torno a la actividad significativa y funcional que generaba la puesta en marcha de un HEE en el centro. Esta SD se detalla en Aragón, Sánchez y Enríquez (aceptado).

La SD consideraba el desarrollo de asambleas de clase ligadas a la puesta en marcha del HEE, con distinta duración e intencionalidad didáctica. Para este trabajo nos centramos en las 4 asambleas que se desarrollaron en una de las aulas (25 niños y niñas de 5 años y su maestro). En esta aula, la asamblea inicial (A1) permitió explorar las ideas previas del alumnado sobre el HEE. Se dejó total libertad al docente para gestionarla. La segunda (A2) buscaba orientar el discurso infantil hacia la explicación-argumentación científica vinculada a los conocimientos previos sobre los elementos presentes en un huerto a través de la justificación en sus respuestas. En este caso, las investigadoras propusieron al docente elaborar junto a niños y niñas una lista de cosas necesarias para tener un huerto y posteriormente establecer un orden de importancia de esos elementos consensuado en el grupo-clase. La tercera (A3) y cuarta asamblea (A4) fueron planteadas para favorecer el discurso científico a partir de la observación de los fenómenos ocurridos en dos experiencias prácticas realizadas previas a cada asamblea: (a) siembra de distintos tipos de semillas y (b) un experimento iniciado con la pregunta: ¿qué necesitan las semillas para nacer? que supuso plantar semillas bajo distintas condiciones.

Las asambleas se plantearon como espacios de comunicación orientados a la construcción conjunta del discurso por parte de niñas y niños bajo la moderación del docente. Cada una de las asambleas fue grabada en audio y vídeo por las investigadoras y posteriormente transcrita. Se eliminaron algunos fragmentos ajenos al discurso compartido. Las intervenciones de alumnado (n=792) y docente (n=751) se han analizado en función de categorías emergentes (Leifstein & Snell, 2011; Hardman, 2019) para comprender su aportación al discurso compartido orientado a la construcción de conocimiento científico. Se han utilizado 13 categorías para el análisis del discurso del profesor y 9 para el análisis del discurso del alumnado, que se indican a continuación:

**Tabla 1 Categorías de análisis**

| Categorías intervención docente      | Categorías intervención alumnado         |
|--------------------------------------|--|
| 1. Petición                          | 1. Da información                        |
| 2. Acepta (repetición)               | 2. Repite información                    |
| 3. Acepta (reelaboración)            | 3. Elabora información                   |
| 4. Se opone o rectifica              | 4. Reestructura información              |
| 5. Apoya continuidad                 | 5. Hace pregunta                         |
| 6. Aporta información complementaria | 6. Concluye                              |
| 7. Explicita posiciones              | 7. Demanda cambio de tema / actividad    |
| 8. Confronta posiciones              | 8. Solicita o rechaza participar         |
| 9. Reta planteamientos               | 9. El alumno toma rol propio del docente |
| 10. Promueve acuerdo                 |  |
| 11. Explicita acuerdo                |  |
| 12. Valora, felicita, anima          |  |
| 13. Proyecta actividad futura        |  |

Asimismo, para el discurso del profesor se han identificado de forma paralela aquellas intervenciones en las que ha explicitado su gestión del propio discurso (marcando su inicio, cierre, moderando participación o explicitando la necesidad de mantener la coherencia).

Los resultados muestran qué estrategias emplean docente y alumnado para avanzar en la construcción dialógica del discurso científico en el aula de Educación Infantil (5 años). Asimismo, se observa una baja conciencia de gestión del discurso oral en el aula. Se discuten los resultados con el fin de contribuir al desarrollo profesional de docentes.

Referencias:

Aragón, L., Sánchez, S., y Enríquez, J.M. (2021, aceptado). El discurso científico en la etapa de infantil en el contexto del huerto ecológico escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1103 doi: 10.25267/Rev\_Eureka\_ensen\_divulg\_cienc.2021.v18..i1.1103

Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Classroom discourse: The promise and complexity of dialogic practice. In S. Ellis & E. McCartney (Eds.), *Applied Linguistics and Primary School Teaching* (pp. 165-185). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511921605.018

Hardman, F. (2019). Embedding a dialogic pedagogy in the classroom. What is the research telling us? In Mercer, N; Wegerif, R; Major, L, *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Abingdon: Routledge.

## Procedimientos de planificación y calidad textual en L1 y L2 en Educación Primaria

AZNÁREZ MAULEÓN, Mónica & VILLARREAL, Izaskun

*Universidad Pública de Navarra*

(Eje 2: Aprendizaje y desarrollo del lenguaje)

Uno de los procesos esenciales de la escritura es la planificación textual (Bereiter y Scardamalia, 1987), en la cual quien escribe, además de establecer objetivos, genera contenido para el texto y lo organiza. Dado el carácter recursivo de los procesos de escritura, las personas que escriben llevan a cabo estas operaciones de planificación tanto antes como durante la producción textual. En la preescritura, es frecuente que dichas operaciones se realicen con el apoyo de procedimientos o técnicas de registro escrito de diferente nivel de complejidad (listas de ideas, esquemas, mapas conceptuales...). Sin embargo, no parece existir una relación entre el uso de este tipo de procedimientos y la calidad textual en escritores y escritoras jóvenes. En efecto, mientras los estudios realizados en la escritura de adolescentes y adultos/as muestran una relación entre los procedimientos de planificación empleados por el alumnado y su rendimiento en la escritura (Limpo y Alves, 2018; entre otros), los trabajos dedicados a primaria no han obtenido los mismos resultados (Limpo et al. 2013; Aznárez-Mauleón, López-Flamarique y García del Real, en prensa). Concretamente, Aznárez-Mauleón et al. (en prensa) observaron que el uso de un procedimiento de planificación redundaba en una mayor riqueza de ideas pero no en la calidad textual.

Por otro lado, en las últimas décadas han surgido varias investigaciones interesadas en observar si los procesos cognitivos que emplea una persona cuando escribe en su L1 y cuando lo hace en una L2 son similares. Los estudios que contrastan el proceso de planificación en L1 y L2, realizados principalmente con alumnado universitario o adulto y basadas fundamentalmente en protocolos en voz alta y en entrevistas, han encontrado tanto coincidencias (Beare y Bourdages, 2007; Akyel y Kamisli, 1997; entre otros) como diferencias (Tillema, 2012) en el modo como este lleva a cabo dicho proceso en una lengua y en la otra. Sin embargo, poco se sabe todavía sobre las estrategias de planificación que emplea en L1 y L2 el alumnado de primaria. Igualmente, apenas existen estudios que hayan contrastado la calidad de los textos producidos en colaboración por alumnado joven en dos lenguas (Villarreal y Martínez Sánchez, enviado).

El presente trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre los procedimientos de planificación escrita empleados por el alumnado de primaria cuando escribe en su L1 y en su L2 y sobre su relación con la calidad de las producciones finales. Con este fin, el presente trabajo se propone: (1) analizar los procedimientos de planificación escrita empleados por 30 parejas de estudiantes navarros escolarizados en euskera que escribieron colaborativamente dos textos del mismo género textual en castellano (L1) y en euskera

(L2); y (2) comprobar si existe una relación entre el tipo de procedimiento utilizado y la calidad de los textos. Este trabajo diagnóstico permitirá extraer conclusiones interesantes para orientar la enseñanza de esta competencia en las aulas de primaria, principalmente en las pertenecientes a centros de modelo D, en las que se basa este estudio.

#### Referencias:

Akyel, A. y Kamisli, S. (1997). *Composing in first and second languages: Possible effects of EFL writing instruction*. Odense Working Papers in Language and Communication: Still More on Writing, 14, 69–95.

Aznárez-Mauleón, M., García del Real, I. y López-Flamarique, M. (en prensa). ¿La planificación escrita determina la calidad textual en primaria? Análisis de borradores y producciones finales en una tarea de escritura colaborativa. *Revista Complutense de Educación*.

Beare, S., y Bourdages, J. S. (2007). Skilled writers' generating strategies in L1 and L2; An exploratory study. En Torrance, M., Van Waes, L. y Galbraith, D. (Eds.), *Studies in writing: Vol. 18. Writing and cognition: Research and applications* (pp. 151–161). Amsterdam: Elsevier

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.

Limpo, T. y Alves, R.A. (2018). Tailoring multicomponent writing interventions: Effects of coupling self-regulation and transcription training. *Journal of Learning Disabilities*, 51(4), 381-398.

Limpo, T., Alves, R. A., y Fidalgo, R. (2013). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193.

Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: empirical studies on text quality and writing processes*. Utrecht: LOT.

Villarreal, I. y Martínez-Sánchez, A. (enviado). Effects of collaborative writing on young learners' texts: L2 vs. FL.

## De la detección de interferencias léxicas en los aprendices de catalán como lengua adicional a las cápsulas didácticas en línea

*BACH, Carme*

*Universitat Pompeu Fabra*

*JOAN-CASADEMONT, Anna*

*Université TÉLUQ*

*VILADRICH CASTELLANAS, Èric*

*Université de Montréal*

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas sociodiscursivas)

El catalán como lengua adicional (LA) es aprendido por estudiantes de diversos orígenes, que previamente conocen otras lenguas, o bien porque les son propias, o bien porque las han aprendido, hecho que afecta, en cierto modo, en los procesos de aprendizaje (Joan-Casademont 2020a y 2020b; Joan-Casademont y Gagné, 2020; Joan-Casademont, Bach y Viladrich Castellanas, 2020).

Partiendo de la idea que debe existir una clara retroalimentación entre la investigación y la docencia en el aula, esta comunicación analiza las necesidades formativas de los aprendices adultos de catalán como lengua adicional, en contextos heterogéneos (Cataluña y Quebec).

Para la detección de las necesidades formativas, utilizamos un etiquetario holístico, con etiquetas adaptadas de diferentes propuestas de análisis de errores (James, 2013; Corder, 1971; Ellis, 2008): aspectos lingüísticos, tipo de modificación, posibles causas intralingüísticas, posibles influencias interlingüísticas y consecuencias comunicativas.

Concretamente, el objetivo de esta comunicación es detectar las interferencias léxicas que comenten los estudiantes de catalán del nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2018) en textos escritos de la familia de los géneros autoreferenciales (Bathia, 2004; Ciapuscio, 2007) donde narran las experiencias del yo. Concretamente nos fijaremos en aquellos elementos léxicos que causan problemas de comprensión en los textos, ya que o bien la palabra utilizada no existe en catalán o bien existe, pero es usada en un contexto incorrecto.

Los resultados del análisis de corpus, realizado con programas de anotación cualitativa Atlas.ti i Nvivo, permiten tratar estadísticamente los datos obtenidos, con la finalidad de observar correlaciones y tendencias entre las necesidades halladas y las características sociolingüísticas de los estudiantes.

Una vez detectadas dichas necesidades, proponemos crear nuevos recursos para el aprendizaje del catalán en contextos híbridos y virtuales de aprendizaje, que permitan al estudiante el trabajo autónomo y la reflexión metalingüística guiada por el docente, a

través de una serie de capsulas didácticas y ejercicios en línea, creados con H5P, un marco de trabajo colaborativo, de contenido libre y de código abierto.

Referencias:

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Sydney: Continuum.

Ciapuscio, G. E. (2007). Genres et familles de genres : apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de linguistique appliquée*, 148, 405-416.

Consejo de Europa (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Recuperado de <http://rm.coe.int/ecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Corder, S. P. (1971). Describing the Language Learner's Errors. In G. E. Perren & C. f. I. o. L. Teaching (Eds.), *Interdisciplinary Approaches to Language. CILT Reports and Papers 6* (Vol. 6, pp. 57-64). London: CILT.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. New York, US: Routledge.

Joan-Casademont, A. (2020a). Types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan dans un examen de niveau B1 (Seuil). *Íkala*, 25(2), 417-433.

Joan-Casademont, A. (2020b). Estudio etiológico de los errores del alumnado francófono de catalán nivel B1. *Fuentes*, 22(1), 65-74.

Joan-Casademont, A., & Gagné, N. (2020, julio 2020). *Crosslinguistic influences and L3/Ln teaching: A corpus-based analysis of L3/Ln Catalan intermediate learners' errors in writing*. Comunicación presentada en TaLC2020: 14th Teaching and Language Corpora Conference, Perpignan.

Joan-Casademont, A., Bach, C. & Viladrich Castellanas, E. (2020, octubre 2020). *L'anàlisi de necessitats formatives en coherència i cohesió a partir de corpus: algunes propostes didàctiques en línia per al català llengua addicional*. Comunicación presentada en BabyTaLC2020, Perpignan.



## Oralidade na formação: experiências de produção de tutorial em vídeo por docentes em curso de formação continuada

BARBOSA, Gisele Oliveira & MAGALHÃES, Tânia Guedes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

(Eixo 4: Atividade linguística na formação dos professores)

Este trabalho traz como tema central a importância da oralidade na formação docente. Nas pesquisas sobre formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica, percebemos uma lacuna de trabalhos que analisassem os impactos, na prática pedagógica, da experiência de produção de gêneros orais pelos docentes (BUENO, COSTA HÜBES, 2015; MAGALHÃES, 2018; BARBOSA, em andamento). Assim, esta pesquisa pretende analisar as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO, STUTZ, 2013; DOLZ, 2015) desenvolvidas por docentes na produção de gênero tutorial em vídeo durante um curso de formação, bem como compreender a repercussão dessa experiência de produção no desenvolvimento do agir docente. Como referencial teórico, apoiamos-nos na vertente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que enfoca o papel da linguagem nas atividades coletivas e sua centralidade para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2013). Além disso, trata-se de um viés que prima pela investigação dos usos sociais da linguagem, de modo que é possível problematizar as práticas de linguagem situadas em contextos específicos, como o contexto escolar, o que nos possibilita articular as experiências com a oralidade a uma reflexão sobre o ensino de oralidade na escola básica. No que tange às questões metodológicas, optamos pela pesquisa-ação, em que foi ministrado um curso de extensão *online* no 2º semestre de 2020, envolvendo 15 graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia, e 15 docentes em formação continuada, que atuavam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; em ambos os grupos, os participantes eram oriundos de diferentes estados brasileiros. Ao longo do curso, foi desenvolvida uma proposta de produção de gêneros orais (tutorial em vídeos) para alimentar o canal no *Youtube* de um grupo de pesquisa, o que gerou a possibilidade de realização de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com foco não apenas na produção oral do gênero alvo (tutorial), mas também na articulação de outros eixos do ensino de LP, como a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua (MAGALHÃES, CRISTOVÃO, 2018). O corpus é formado por dois grupos de dados: o primeiro constitui-se de 8 tutoriais (duas versões do tutorial de 4 docentes); o segundo abarca a transcrição de uma sessão reflexiva sobre a produção do tutorial e suas relações com o agir docente. A análise dos tutoriais foi feita pela comparação entre as duas produções dos 4 docentes; a sessão reflexiva foi analisada considerando-se o modelo de análise de texto do ISD (BRONCKART, 2006), sobretudo no que se refere à organização temática, ao discurso interativo e às vozes e modalizações. Os dados sobre a produção do gênero tutorial revelam que várias capacidades de linguagem foram desenvolvidas pelos docentes, comparando-se as duas produções feitas ao longo

das atividades, o que mostra a efetividade de uma proposta de trabalho com a sequência didática num viés articulado a práticas sociais de circulação efetiva dos gêneros. Em relação às reflexões sobre as produções do tutorial e os impactos dessa experiência no agir profissional, é possível perceber pistas do desenvolvimento para o agir docente quando se produz uma formação em que são enfocadas não apenas discussão teórico-conceitual sobre oralidade, mas, sobretudo, quando se propõe que os próprios docentes estejam em posição de autoria, o que possibilita ressignificar sua concepção de linguagem. A ressignificação do agir docente perpassada por experiência e reflexão propiciou vivenciar conflitos como produtores de discurso, o que leva, possivelmente, à modificação da ação docente futura.

Referências:

BARBOSA, Gisele Oliveira. Capacidades de linguagem na oralidade: o tutorial em vídeo e a formação docente. (tese em andamento)

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, L.; LOPES M. A. P. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 85- 107.

BUENO, Luzia.; COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição. (Orgs.). Gêneros orais no ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Socialização de diários: um instrumento par a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, C. Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(se). Campinas, Pontes Editores, 2013

DOLZ, J. Seminário 2015. Olimpíada de Língua Portuguesa – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc> >. Acesso em: 07 out. 2015.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES. T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa. Campinas, Editora Pontes, 2018.

MAGALHÃES. Tânia Guedes.; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura. Campinas, Editora Pontes, 2018.

## Enseigner les LV à l'école primaire : analyse des pratiques de formation initiale en didactique des langues en France

*BEAUFILS Christophe & GARCIA-DEBANC Claudine*

*CLLE, UMR 5263, Université Toulouse Jean Jaurès*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Cette communication s'appuie sur les données d'un projet doctoral en cours et a pour objet de comprendre et d'analyser les pratiques de formation en didactique des langues et d'identifier la place de la mise en situation des étudiant·e·s dans la formation initiale des futur·e·s professeur·e·s des écoles. Elle s'inscrit dans l'axe 4 du colloque.

La question de la formation des professeurs des écoles en langues n'est certes pas nouvelle. Néanmoins les recherches en didactique des langues ont souvent porté sur des questionnements autour des pratiques d'enseignement en classe (Gruson, 2006 ; Le Hénaff, 2013). Elles dressent toutes le constat de déficits de formation en langues vivantes et en didactique des langues chez les enseignant·e·s du premier degré et proposent des pistes d'amélioration des curricula. Les Masters MEEF 1<sup>er</sup> degré, s'ils proposent une formation portant sur la pratique de la langue, accordent une place plus floue à la didactique (Behra, 2019). Behra et Macaire (2018) soulignent la difficulté, à la fois chez les formateur·rice·s et chez les étudiant·e·s à changer de paradigme, pour passer d'une approche cumulative des langues (le mythe de l'enseignant·e bilingue) à une approche compréhensive de l'éducation aux langues et aux cultures.

Cet état des lieux nous a donc amené à nous interroger sur les pratiques de formation initiale en didactique des langues dans le premier degré. Si ce sujet a en effet été exploré dans le domaine des mathématiques (Kuzniak et Houdement, 1996 ; Sayac, 2012), il semble avoir été moins investi par la recherche en didactique des langues vivantes.

Nous avons pour cela proposé une ingénierie didactique à six formateur·rice·s d'un INSPE<sup>2</sup> du Sud de la France avec des profils différents. En effet, en France, en formation initiale d'enseignant·e·s interviennent des universitaires, des Professeur·e·s des premier et second degrés détaché·e·s dans l'enseignement supérieur mais aussi des enseignant·e·s partageant leur service entre leur établissement et l'INSPE.

L'ingénierie porte sur deux contenus de formation très contrastés : la phonologie et le drama.

La phonologie est un domaine familier du·de la formateur·rice en langues vivantes et requiert des connaissances acquises au cours de son parcours universitaire.

Le drama correspond à une entrée qui ne lui est pas familière. Cette approche britannique de l'enseignement fondée sur le jeu théâtral a été diffusée en France depuis une quinzaine d'années environ, notamment avec les travaux de Joëlle Aden (2013).

---

<sup>2</sup> Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

La mise en œuvre de ces deux modules avec des étudiant-e-s de deuxième année de Master MEEF Professorat des Écoles a fait l'objet de captations vidéo au premier semestre de l'année universitaire 2019-2020. Des entretiens avec les formateur-riche-s ante et post séance de formation complètent ces enregistrements, ainsi qu'un questionnaire écrit permettant d'obtenir des informations sur leur histoire de vie et leur parcours de formation, leurs représentations de la didactique des langues dans le premier degré et la place qu'ils-elles accordent à la maîtrise de la langue vivante et aux mises en situation des étudiant-e-s.

Dans cette communication, nous nous focalisons sur l'analyse de la mise en œuvre du module sur le drama par deux formateur-riche-s aux profils différents. Nous analysons les données recueillies en prenant appui sur la double approche de Robert et Rogalski (2002) issue de l'ergonomie cognitive et de la didactique des mathématiques, et de l'analyse en synopsis développée par l'équipe de Genève (Schneuwly, Dolz, 2009). Nous pensons que les choix et logiques d'action des formateur-riche-s sont déterminés à la fois par leur histoire de vie et par les tensions au sein de la formation : former les étudiant-e-s à la didactique de la langue enseignée par le-la-formateur-riche, à la langue enseignée à l'école ou à la didactique des langues et du plurilinguisme ? Faire vivre des mises en situation qui nécessitent un apprentissage par le corps, les émotions ou bien prioriser la transmission de connaissances linguistiques et / ou didactiques ? L'objet de cette communication est de définir des indicateurs d'analyse et de présenter les premiers résultats de cette analyse exploratoire.

#### Références:

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In O. Fertat, Omar, Y. Abdelkader, S. Bazile, *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, pp. 109-123.

Behra, S., Macaire, D. (2018). Une approche compréhensive des langues est-elle tenable en formation initiale d'enseignants du premier degré ?, *Mélanges CRAPEL n°39*, pp. 99-120.

Kuzniak, A. Houdement, C. (1996). Autour des stratégies utilisées pour former les maîtres du premier degré en mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*. n°16, pp. 289-322.

Robert, A. Rogalski, J. (2002): le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche. *La Revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies*, pp. 505-528.

Sayac, N. (2012). Pratiques de formateurs en mathématiques dans le premier degré. *Recherche et formation*. n°71, pp. 115-130.

Schneuwly, B. Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative, Rennes : Presses Universitaires de France.

## Repenser l'enseignement du français langue première par le biais de l'ingénierie didactique collaborative : exemple d'une collaboration Québec – Suisse

*BIAO, Florent*

*Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)*

Depuis ces 40 dernières années, différents rapports et recherches (C.S.É, 1987 ; Larose et coll., 2001 ; Chartrand, 2005 ; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Lord, 2012) confirment cette idée répandue dans la presse et dans l'opinion publique (Mottet, 2006) selon laquelle le niveau de compétence en français écrit des élèves est de plus en plus faible au Québec et dans le reste de la francophonie. Tous ces chercheurs reconnaissent que les performances des élèves se situent largement en deçà des attentes puisque ces derniers ont de sérieuses lacunes en lecture, en écriture et en grammaire, notamment à la fin du primaire et au début du secondaire (Daussin, Keskaik et Rocher, 2011).

Parmi les causes avancées pour expliquer les difficultés que rencontrent ces élèves figurent l'intérêt de moins en moins marqué de ceux-ci à l'égard de la lecture, de la littérature et de la langue (Chartrand et Lord, 2010), ainsi que certaines pratiques d'enseignement qui ont tendance à cloisonner les apprentissages (Bilodeau, 2005 ; Daunay, 2005; Lecavalier et Richard, 2011; Chartrand et Lord, 2013). En effet, on continue à enseigner la grammaire de manière isolée, c'est-à-dire, sans en montrer la pertinence pour la lecture et l'écriture, malgré les multiples rénovations que l'enseignement du français a connues (Aeby, de Pietro et Wirthner, 2000 ; de Pietro et Wirthner, 2004 ; Combettes, 2005). En réponse à ce cloisonnement, qui ne favoriserait pas le développement des compétences en français, Bulea Bronckart, Gagnon et Marmy-Cusin (2017) soutiennent l'articulation lecture-écriture-grammaire comme une approche novatrice permettant de repenser l'enseignement du français.

Dans la droite ligne de ces réflexions, au Québec et en Suisse, le Programme de formation (MELS, 2007) et le Plan d'études roman (CIIP, 2006) invitent explicitement les enseignants à articuler les composantes de la discipline français pour rendre plus efficaces les différents apprentissages de la classe de français. Paradoxalement, alors que notre discipline s'en veut une d'intervention, il existe peu d'outils et de dispositifs testés et validés permettant d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche.

Dans le but d'apporter une solution concrète à ce manque de dispositifs, nous avons, dans une approche collaborative avec des enseignants du Québec et de la Suisse, élaboré et expérimenté deux dispositifs d'enseignement qui tentent d'articuler l'étude de la langue à celle des textes à travers deux genres littéraires : la fable et le slam.

Dans le souci d'élaborer des dispositifs qui tiennent compte des diverses contraintes de la classe de français, nous avons opté pour une ingénierie didactique collaborative de seconde génération (Dolz et Lacelle, 2017). Cette méthodologie, qui se nourrit de

l'ingénierie didactique (Artigue, 1989/1996; Chevallard, 2009) et des recherches dites collaboratives (Desgagné, 1997; Bednarz, 2013), vise entre autres l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement d'un contenu, l'étude d'une notion spécifique et la mise en place de stratégies globales d'enseignement (Artigue, 1989).

Notre communication vise à présenter les résultats de cette ingénierie didactique collaborative et les apports d'une telle méthodologie en apportant un éclairage important à propos de la conciliation des savoirs issus des pratiques enseignantes, et à propos des défis relatifs à la mise en œuvre de tels dispositifs didactiques dans la réalité de la classe de français.

Références:

Aeby Daghé, S. (dir.) (2011). *Enseigner la langue et la littérature : des dispositifs pour penser leur articulation*. Collection « Diptyque ». Namur : Presses universitaires de Namur.

Artigue, M. (1996). Ingénierie didactique. Dans Brun, J. (dir.) *Didactique des mathématiques* (p. 243-274). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

Bednarz, Nadine (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Biao, F. (2020). *Élaboration et expérimentations de séquences didactiques articulant l'enseignement de la langue à l'enseignement des textes littéraires aux secondaires québécois et suisse*. Thèse de doctorat non publiée. Québec, Université Laval/Suisse, Université de Genève, 348 p.

Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy-Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 39-44.

Dolz J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 61.

## Que révèlent les productions textuelles des étudiants sur le parcours formatif universitaire ?

*BRASIL TONELLI, Jaci*

*Université de São Paulo*

( Axe 2 : Apprentissage et développement des langues )

Depuis quelques années, les études sur l'écriture académique (POLLET, 2004; THAISS, 2012; BOCH, 2013; LOUSADA, DEZUTTER, ZAVAGLIA, 2017) se sont développées face à la prise de conscience de la différence entre les productions textuelles demandées pendant les études secondaires et pendant les études universitaires. Cette communication se place dans ce domaine d'études et vise à présenter une analyse des productions textuelles de deux étudiants de la Licence en Lettres (option langue française) ayant le but d'observer le rôle de ces productions textuelles dans la formation des étudiants. Les données analysées pour élaborer cette communication appartiennent au corpus d'une recherche de doctorat qui vise à étudier de manière longitudinale la production écrite des étudiants pendant leur licence en Lettres (option langue française). L'objectif de notre recherche de doctorat est d'analyser les productions textuelles des étudiants pour décrire leurs difficultés et d'accompagner le développement des capacités langagières nécessaires pour l'élaboration des genres textuels qui circulent dans la sphère des études universitaires (LOUSADA, DEZUTTER, 2016). Pour réaliser cette recherche, nous nous appuyons sur les études de l'interactionnisme social sur le développement humain (VYGOTSKI, 1997) et sur les travaux de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1999/2012). Pour analyser les productions textuelles des étudiants, dans un premier temps nous avons identifié les capacités langagières (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) nécessaires à la production des genres textuels demandés par les professeurs comme forme d'évaluation, à travers des interviews semi-structurées réalisées avec les professeurs, les documents utilisés en classe et la bibliographie disponible sur ces genres; nous avons également décrit les objectifs des cours et certaines actions attendues des étudiants, comme lire des textes littéraires, raconter au passé, argumenter, analyser et choisir des extraits. Ensuite nous avons analysé les productions en langue française de deux étudiants brésiliens dont la langue première est le portugais. Dans notre communication, nous montrerons les capacités langagières mobilisées par les étudiants dans leurs productions textuelles, puis nous discuterons comment ces productions textuelles révèlent le parcours formatif des étudiants à travers les structures linguistiques à mobiliser et les actions à effectuer.

Références:

Bazerman, C. et al. (2018). *The lifespan development of writing*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.

De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1997). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40, 100-129.

De Pietro, J.F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. In: *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, 3, 27-52.

Delcambre, I. (1992) Apprendre à écrire des commentaires composées. *Recherches*, n. 16, 98-104.

Dolz, J., Pasquier, G. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 25-35.

Lousada, E. G. & Dezutter, O. (2016). La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, 21(01).

Lousada, E. G., Dezutter, O. & Zavaglia, A. (2017). Se former à la rédaction de la note de lecture en contexte universitaire. *Scripta V*. 21 n. 43.

Lousada, E. G., Bueno, L. & Dezutter, O. (2019). Gêneros textuais na Universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. In: E. L. Nascimento, V. L. L. Cristovão & E. G. Lousada. (Eds.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios* (pp. 113-135). Campinas: Pontes.

Pollet, M.C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration, *Pratiques*, n° 121-122, *Les écrits universitaires*, 81-92.

Schneuwly B., Dolz J.(1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15. 27-40.

Thaiss, C. et al. (Orgs) (2012). *Writing programs worldwide : profiles of academic writing in many places*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Vygotski, L S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.



## La competencia oral lingüística y retórica en catalán y en castellano de los jóvenes al finalizar la secundaria

*COMAJOAN, Llorenç*

*ILLAMOLA, Cristina*

*SENDRA, Montserrat*

*VILA, F. Xavier*

(Eje 2: Aprendizaje y desarrollo del lenguaje)

Los resultados de la competencia oral y escrita del alumnado durante la etapa obligatoria resulta de interés por múltiples razones y, en mayor medida, en aquellos territorios con modelos educativos plurilingües (Bretxa, Comajoan, & Vila, 2017; Strubell et al., 2011). Desde un punto de vista sociolingüístico, evaluar dichas competencias sirve para estudiar la vitalidad de las lenguas que conviven en cada territorio. Desde un punto de vista educativo, permiten estudiar hasta qué punto el modelo lingüístico educativo vigente conduce a alcanzar los objetivos de hacer que la población escolar sea plurilingüe. Finalmente, desde el punto de vista de la evaluación, los resultados obtenidos sirven para poner a prueba las diferentes metodologías de evaluación lingüística.

En términos generales, los estudios desarrollados en Cataluña que analizan los niveles de competencia en catalán y en castellano del alumnado siguen enfatizando las habilidades escritas. Además, los resultados muestran que, en general, al acabar la educación obligatoria, la gran mayoría de los adolescentes escolarizados en Cataluña entienden, saben hablar, leer y escribir en ambas lenguas cooficiales, con unos resultados ligeramente más altos y menos heterogéneos en el caso del castellano (véase la secuencia de evaluaciones de las competencias básicas en CSASE, 2019; Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018; Vila, 2011).

Partiendo de este marco, en la comunicación que se presenta se muestran los resultados de un estudio que analiza la competencia oral en catalán y en castellano de una muestra de estudiantes de 4.º de la ESO de dos poblaciones de la provincia de Barcelona, con una composición demolingüística diferente: Manlleu (Osona) y Mataró (Maresme). Más concretamente, el estudio, cuyo diseño es estrictamente simétrico para las dos lenguas, parte de una prueba interactiva inspirada en el Marco Común Europeo y valora tanto la competencia lingüística (morfosintaxis, pronunciación y léxico) como la retórica (compleción la tarea, interacción y fluidez). Los resultados de analizar 81 participantes muestran que los informantes de ambos municipios presentan un alto nivel de competencia oral tanto en catalán como en castellano, aunque se detectan ligeras diferencias —pero significativas— en relación con varios factores sociales como, por ejemplo, la lengua inicial o la familiar. Al final de la comunicación se exponen y valoran los resultados obtenidos, y se relacionan con el modelo lingüístico escolar catalán.

## Referencias:

Bretxa, Vanessa; Comajoan, Llorenç; Vila i Moreno, F. Xavier (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.

Consell Interuniversitari de Catalunya (2018). «Estadístiques PAU juny 2018». Informe. Generalitat de Catalunya. Disponible en: [http://universitats.gencat.cat/web/.content/01\\_acces\\_i\\_admissio/pau/documents/informes\\_i\\_estad/pau\\_estadistiques\\_2018.pdf](http://universitats.gencat.cat/web/.content/01_acces_i_admissio/pau/documents/informes_i_estad/pau_estadistiques_2018.pdf) (último acceso: 04-11-2020).

CSASE- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). «Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013». Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en: [http://csda.gencat.cat/ca/arees\\_d\\_actuacio/publicacions/informes\\_avaluacio/19\\_-\\_estudi\\_sociodemografic\\_2013/](http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/informes_avaluacio/19_-_estudi_sociodemografic_2013/) (último acceso: 04-11-2020).

CSASE-Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019). "Avaluacions censals de competències bàsiques. Curs 2018-2019". Informe. Generalitat de Catalunya. Disponible en: <https://govern.cat/govern/docs/2019/07/11/13/20/8c03e068-4e20-4fcd-89a3-e89d86379234.pdf> (último acceso: 04-11-2020).

Strubell, Miquel; Barrachina, Llorenç Andreu; Sintès, Elena (coord.) (2011). Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica. Barcelona: UOC. Vila i Moreno, F. Xavier (ed.) (2011). L'avaluació de les habilitats d'expressió oral en català: tendències i evolució. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Xarxa CRUSCAT. Disponible en: <https://publicacions.iec.cat/PopulaFitxa.do?moduleName=&subModuleName=&idCatalogacio=13888> (último acceso: 04-11-2020).

## Representaciones y actitudes de los docentes aragoneses en formación hacia las lenguas propias y la educación plurilingüe

*CAMPOS BANDRÉS, Iris Orosia*

*SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ, Marta*

*COLÓN CASTILLO, María Jesús*

*Grupo ECOLIJ – Universidad de Zaragoza*

(Eje 4: La actividad del lenguaje en la formación docente)

Desde su introducción en algunos centros aragoneses de Educación Primaria en los cursos 1984/1985 y 1997/1998, la enseñanza del catalán y del aragonés se ha caracterizado por una situación variable en cada una de las escuelas donde se imparten. Esta situación ha venido motivada fundamentalmente por el peso otorgado a los claustros en la toma de decisiones respecto al tratamiento escolar de estos idiomas y, por ende, por las ideologías lingüísticas del profesorado.

Tal y como destacan Idiazabal y Dolz (2013), la salvaguarda del patrimonio lingüístico en los territorios multilingües donde existe una lengua minorizada pasa ineludiblemente por la implementación de una educación bi/plurilingüe, centrada en el desarrollo de los usos, no sólo orales sino también escritos, de todas las lenguas. Esto se traduce en la implementación de modelos de tipo inmersivo.

En Aragón, el marco curricular de Educación Infantil y Primaria contempla desde hace ya más de una década la posibilidad de desarrollar proyectos lingüísticos donde se integren la lengua minoritaria –aragonés o catalán–, la dominante –castellano– y la extranjera –inglés o francés– como lenguas vehiculares de la enseñanza en los territorios de uso histórico predominante de las lenguas propias. Sin embargo, la implementación de estos proyectos ha sido muy limitada hasta nuestros días.

Tal y como se ha mostrado en anteriores investigaciones (Campos, 2018), esta carencia se debe en parte a las reticencias de una buena parte del profesorado de Educación Infantil y Primaria en activo hacia la implementación de proyectos educativos comprometidos con la conservación del patrimonio lingüístico del territorio. Preocupa, además, el desconocimiento de los maestros en formación sobre las lenguas propias de Aragón (Campos, 2019), puesto que el profesorado es el que tiene la mayor capacidad decisoria sobre su situación en las aulas. Por tanto, visto el marco legal que rige la introducción y el desarrollo de las lenguas propias de Aragón en la educación formal (Benítez, 2015), parece oportuno desarrollar propuestas formativas destinadas a la concienciación de las y los docentes en formación y en activo sobre el valor del patrimonio lingüístico del territorio, ya que el ámbito educativo supone uno de los espacios clave en los procesos de mantenimiento y revitalización de las lenguas minoritarias (Idiazabal y Dolz, 2013; Lewis y Simons, 2010).

Sin embargo, estas actuaciones no pueden partir de creencias o juicios apriorísticos, sino que requieren del diseño de proyectos desarrollados desde una comprensión previa de las representaciones y actitudes hacia el plurilingüismo y las lenguas propias de los docentes.

Con el propósito de caminar en esta dirección, se ha desarrollado una investigación financiada por la Cátedra Johan Ferrández d'Heredia de lenguas propias de Aragón y patrimonio inmaterial aragonés, del Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza. El proyecto se centra en el análisis de las representaciones y actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas propias de Aragón. Su finalidad es aportar claves para el diseño de actuaciones preventivas que permitan dotar al territorio de Aragón de una generación de docentes capaces de promover la consolidación y la mejora de la enseñanza del aragonés y del catalán en sus zonas de influencia predominante.

En nuestra comunicación presentaremos los resultados de esta investigación, de naturaleza multimetodológica, pero con una base fundamentalmente cualitativa. Así, se han recopilado y analizado los discursos de más de 150 estudiantes de magisterio. El análisis se ha centrado en la comprensión de sus representaciones sobre el plurilingüismo y sobre el papel de las lenguas propias en la educación, así como en la comprensión del modo en el que autoproyectan su quehacer docente en los contextos escolares multilingües de Aragón.

Referencias:

Benítez, M.P. (2015). (De)construyendo o marco lechislatibo ta l'amostranza ofizial de l'aragonés. *Luenga & fablas*, 19, 39-44.

Campos, I.O. (2019). 'No recuerdo que en el colegio me hablaran sobre pluralidad lingüística'. Un estudio cualitativo sobre las actitudes hacia la lengua minorizada de los maestros altoaragoneses en formación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-24.

Campos, I.O. (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.

Idiazabal, I. y Dolz, J. (2013). Diversidad lingüística y formación plurilingüe. En I. Idiazabal y J. Dolz (Eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (pp. 11-32). Bilbao: Servicio publicaciones de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Lewis, M. P. y Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), 103-120.

## Enhancing comprehension in foreign language through translinguaging

CAMPOS, Ana & AROCENA, Elizabet  
University of the Basque Country (UPV/EHU)

(Axis 3: Intervention and [socio-discursive] didactic practices)

Within the last decades, languages have been taught in isolation due to the traditional theory of bilingualism and the spread belief that it promotes more effective language learning (Cummins, 2014). Recently however, multilingualism has started to be perceived as dynamic and consequently, there is research supporting the softening of the strong boundaries between languages by allowing students to make use of their whole linguistic repertoires in the classroom (Cenoz & Gorter, 2013). Even though research has shown that using other languages in the classroom can be beneficial for students, there is still controversy around the topic. This study aimed at analyzing the effects of translinguaging practices based on cognate recognition on foreign language acquisition. The participants in the study were 52 students from the sixth grade of Primary Education enrolled in a school in the Basque Country. The participants were divided in two groups: experimental and control groups. The former took part in a pedagogical intervention focused on developing cognate recognition strategies while the control group's participants followed their regular lessons. The development of the intervention was measured through a pre-test and a post-test completed by both groups, in order to analyze the possible benefits of translinguaging in the comprehension level of the foreign language. The quantitative data was subsequently analyzed with the program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) used for statistical analysis. The results show that the reading comprehension level in the foreign language increased for the students who received the instruction, and thus, who used their full linguistic repertoires in a pedagogical manner. The paper concludes that it can be beneficial for multilingual students to focus on the similarities among their languages by using their mother tongues while learning a foreign language. Therefore, this paper advocates for the pedagogical use of translinguaging (through the recognition of cognates) in the acquisition of a foreign language.

### References:

Arteagoitia, I., & Howard, E. R. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the United States. *Multilingual education: Between language learning and translinguaging*, 61-81.

Cenoz, J., & Arocena, E. (2018). Bilingüismo y multilingüismo: (Bilingualism and multilingualism). In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 417-431). Routledge.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *Tesol Quarterly*, 47(3), 591-599.

Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22.

## Euskarako irakasleak eta formakuntza jarraikia Ipar Euskal Herrian

CASENAVE, Jon & OLÇOMENDY, Argia

IKER UMR5478

(4.ardatza: Mintzaira-jarduera irakasleen prestakuntzan)

Jean Paul Bronckarteren arabera (2003: 56), Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboaren bitartez uler daiteke jabetzeak ekoizten dituela gizakiaren kontzientzia eta goi-mailako funtzio psikologikoak (pentsamendua eta hizkuntza nagusiki), eta gizaki guztiek dituzten formazio sozialen propietateen barneratzeak. Barneratzeko prozesu hori, molde berean, giza ekintza eta ekoizpen semiotikoak osatzen dituen egitura kuadroan egiten da, bereziki hitzezko produkzioetan. "Interakzio sozio-diskurtsiboaren tesi nagusia da ekintza dela giza organismoak hizkuntzaren bidez neurtzeko gizarte-jardueraren propietateez jabetzearen emaitza". (Bronckart, 1996 : 42-43).

Formazio sozialak testuinguru fisiko, ekonomiko eta historiko berezi batean garatzen dira beti. Talde horietan, taldekideen arteko elkarreraginak erregulatzen dituzten arauak, normak eta baloreak sortzen dira, lan-zatiketa gatazkatsu baten bitartez (Bronckart, 2006: 209).

Gizatalde bakoitzaren barnean, ahozko edo idatzizko testuak badira, hizkuntza-ekintza bateko lotura enpirikoak, eta hizkuntza natural baten baliabideekin sortzen dira. Hizkuntza-ekintza gisa, testuen osatzearen ezaugarriak interakzioen propietateen, berek sortu zituen jardueraren eta testuen ekoizpenaren baldintza sozio-historikoen arabera dira (Bronckart, 2008: 113).

Proposamen honetan, eskolaren testuinguruan garatzen den irakaskuntza jardueraren azterketa bat eskainiko dugu. Formakuntza jarraikiaren baitan, Ipar Euskal Herriko euskarako irakasleak biltzen dituen formakuntza unibertsitarioa dugu aztergai ukanen : Euskara irakatsi eta beste irakasgaiak euskaraz irakatsi. Formakuntza honen kontzepzioan diren parametro didaktikoak aztertuko ditugu, komunikazio egoera eta kontestualizazioa zehaztuz. Bestalde, bigarren mailako euskarako irakasleei egin inkesta batetik abiatuz, aztertuko dugu zein errepresentazio duten beren lanaz.

Erreferentziak:

Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris, France : Delachaux et Niestle.

Bronckart, J.-P. (2008). « Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier ». *Texte !* [En ligne], Dialogues et débats, mis à jour le : 19/06/2008.

Casenave, J. Olçomendy, A. et (agertzekoa). « Euskara oinarri eta ardatz gisa Iparaldeko irakaslegaien formakuntzan », *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu*.

## Profesores de euskera y formación continua en el País Vasco francés

Según Jean Paul Bronckart (2003: 56), el Interaccionismo Socio-Discursivo permite comprender que la adquisición produce la conciencia humana y las funciones psicológicas superiores (el pensamiento y el lenguaje principalmente), así como la interiorización de las propiedades de las formaciones sociales que tienen todos los seres humanos. Este proceso de interiorización se realiza

de la misma manera en el cuadro estructural que compone las acciones humanas y las producciones semióticas, especialmente en las producciones verbales. "La tesis principal de la interacción socio-discursiva es que la acción es el resultado de la apropiación de las propiedades de la actividad social para medir los organismos humanos a través del lenguaje". (Bronckart, 1996: 42-43).

Las formaciones sociales se desarrollan siempre en un contexto físico, económico e histórico singular. En estos grupos se crean normas y valores que regulan las interacciones entre los miembros del grupo a través de una división conflictiva del trabajo (Bronckart, 2006: 209).

Dentro de cada colectivo, si se trata de textos orales o escritos, se crean uniones empíricas de una acción lingüística, además de recursos de una lengua natural. Como acción lingüística, las características de la composición de los textos dependen de las propiedades de las interacciones, de la actividad que generó y de las condiciones socio-históricas de la producción de los textos (Bronckart, 2008: 113).

En esta propuesta se ofrece un análisis de la actividad docente que se desarrolla en el contexto escolar. Dentro de la formación continua, analizamos la formación universitaria que reúne a profesores de euskera del País Vasco francés: Enseñar euskera y enseñar otras asignaturas en euskera. Analizaremos los parámetros didácticos que intervienen en la concepción de esta formación, definiendo la situación comunicativa y la contextualización. Por otro lado, a partir de una encuesta realizada a los profesores de euskera de segundo curso, analizaremos qué representación tienen de su trabajo.

Referencias:

Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris, France : Delachaux et Niestle.

Bronckart, J.-P. (2008). « Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier ». *Texto !* [En ligne], Dialogues et débats, mis à jour le : 19/06/2008.

Casenave, J. Olçomendy, A. et (agertzekoa). « Euskara oinarri eta ardatz gisa Iparraldeko irakaslegaien formakuntzan », *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu*.

## **Continuous professional development in special educational needs provision for teachers of children with special educational needs in Gaeltacht and Irish-medium schools**

*CONNAUGHTON-CREAN, Lorraine*

*AINDRIÚ, Sinéad Nic*

*Ó DUIBHIR, Pádraig*

*TRIVERS, Joe*

International research suggests that effective teachers promote higher levels of academic attainment for students (Feng & Sass, 2010). It also suggests that the absence of appropriate teacher education, support, and guidance can mean that teachers teaching through a language which is not the majority language of the community can have misconceptions about patterns of first and second language development for their students (Panequez & Rodriguez, 2009). This can result in more students being referred for additional teaching support than is necessary (Artiles et al., 2010). It is important, therefore, for teachers in language immersion programmes to receive development in this area at pre- and in-service levels.

Recent research in Ireland suggests that there has been an increase in the percentage of children with special educational needs (SEN) attending Irish immersion schools over the last decade (Nic Aindriú, Ó Duibhir, Travers, 2020). Most of the continuous professional development (CPD) courses available to these teachers are based on meeting the SEN of children in English-medium schools, with few courses available for their specific needs. The findings of the recent study by Andrews (2020) identified that teachers in Irish immersion schools find the following elements challenging in relation to special education provision; assessment through Irish, having realistic expectations for their students, differentiation, implementing appropriate inclusive teaching pedagogies, and accessing appropriate resources.

The focus of this presentation will be on the development of a CPD programme in the area of SEN provision for primary and post-primary teachers teaching through Irish as a minority language. The presentation will be of interest to all educators seeking to improve the learning experiences of students with SEN in minority language contexts. The development of this CPD course was informed by data gathered from an anonymous online survey which included responses from over 130 primary and post-primary teachers. The survey sought information from teachers on the CPD they required to help them meet the needs of their students with special educational needs learning through Irish. In order to obtain greater insights to complement the survey data, interviews were also conducted with 15 of these teachers (primary and post-primary). This data gave practical examples of the difficulties these teachers experience when teaching students with SEN learning through Irish. It also gave information as to how a CPD programme in this area could best be delivered to meet their needs.



## References:

Andrews, S. (2020). *The additional supports required by pupils with special educational needs in Irish-medium schools*. Retrieved from: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Additional-supports...-2.pdf>

Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279 – 299.

Feng, L., & Sass, T. R. (2010). *What makes special education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities* (Working Paper No. 49). Washington, DC: Center for Analysis of Longitudinal Data in Educational Research, Urban Institute

Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P., & Travers, J. (2020). The prevalence and types of special educational needs in Irish immersion primary schools in the Republic of Ireland, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2020.1732109

Paneque, O. M., & Rodríguez, D. (2009). Language use by bilingual special educators of ELLs with disabilities. *International Journal of Special Education*, 24(3), 63-69.

## Teacher Education Sequences: Mediating Tools in Undergraduate English Language Programs

*CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes*

*UEL/CNPq*

*ASCENCIO MIQUELANTE, Marileuza*

*Unespar*

*KRACKER FRANCESCON, Paula*

*UEL*

Considering the necessity of specific didactic materials to teach English in the teacher education programs which integrate and articulate knowledge to teach (referring to the teaching objects) and knowledge for teaching (related to didactic-pedagogical aspects), our focus in this study is on a pedagogical resource for this context, organized through Teacher Education Sequences (TES). We understand TES as a set of activities developed for the teacher education which contemplates the necessary knowledge for teacher education. Thus, our objectives in this presentation are: i) to present our proposal of TES for the English Language course (UEL) and Portuguese and English Languages course (UNESPAR); and ii) to evaluate if and to which extent our proposal comply with the theoretical and methodological concepts underlying this study. Our results show that the TES produced by us represent a possible mediation instrument for teacher educators to use in the discipline of English language, seeking to promote the construction of a formative repertoire which contemplate activities oriented to the development of both language and teaching capacities.

## Croisements entre les regards des enseignants sur le travail et le contexte éducationnel: le cas des Centres d'Étude de Langues de l'Etat de São Paulo

DA SILVA, Emily Caroline

Universidade de São Paulo

(Axe 4: Activité de langage dans la formation d'enseignants)

La présente communication s'origine d'une recherche de doctorat en cours dont l'objectif est double: d'une part, mettre en place d'un dispositif d'intervention visant à la transformation de l'activité des enseignants de français langue étrangère des Centres d'Étude de Langues de l'État de São Paulo (CEL) à partir de leurs questionnements sur le métier (visée pratique), d'autre part, mieux connaître et décrire le travail enseignant dans ce contexte, à partir des difficultés et solutions verbalisées (visée de recherche).

Le cadre théorique qui soutient la recherche est celui de l'Interactionnisme Social (Vygotski, 1934/1997; 1931/2014) et de l'Interactionnisme Socio-discursif (Bronckart, 1999; Bulea, Bronckart, 2012). Les apports méthodologiques des sciences du travail, notamment de la Clinique de l'Activité (Clot, 1999) et de l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Faïta, 2004; Amigues, 2002) sont également convoqués. L'étude s'inscrit aussi dans la continuité des recherches du groupe ALTER-AGE (Machado, 2007; Lousada, 2017). Il convient de souligner que toutes ces approches ont une base théorique vygotkienne en commun.

De manière plus précise, le but spécifique de cette communication est de présenter une partie des résultats des analyses des productions langagières des enseignants en situation d'analyse des pratiques et de les mettre en rapport avec une analyse des données du contexte éducationnel. Les données traitées ici sont (i) les productions langagières sont issues du dispositif d'intervention (Félix, Saujat, 2015) - réalisé en plusieurs étapes qui comprennent une réunion pour identifier les questions à traiter, deux sessions d'allo-confrontation (Mollo, Falzon, 2004), deux entretiens en auto-confrontation simples et un entretien en auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, 2000) et une réunion de retour au collectif; et (ii) les données d'une analyse quantitative du contexte du CEL dans État de São Paulo, qui comprend le nombre d'inscrits, le nombre de participants qui ont conclu le cours, des aspects budgétaires, entre autres .

Les résultats des analyses nous permettent de mieux comprendre les dilemmes de ce contexte, notamment la question de l'abandon des cours et des ressources matérielles, ainsi que les effets de ces problématiques sur le système didactique.

Références:

Amigues, R. (2002) L'enseignement comme travail. In: Bressoux, P. et al. (Eds.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. [s.l.] Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives, p. 199–214.

- Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bulea, E.; Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raído*, v. 6, n. 1, pp. 131-149.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 243 pp.
- Clot, Y.; Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, v. 4, pp. 7-42.
- Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise do professor. In: Machado, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.
- Félix, M.-C.; Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In: V. Borer; M. Durand; F. Yvon (orgs.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Louvain: De Boeck Supérieur, pp. 201-218.
- Lousada, E. G. (2017). Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. *Horizontes*, v. 35, n. 3, pp. 94-104.
- Machado, A. R. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A. M. Guimarães; A. R. Machado; A. Coutinho (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 77-97.
- Mollo, V.; Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, vol. 35, n. 6, pp. 531-540.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. 3 ed. Paris: La Dispute, 537 pp.
- Vygotski, L. S. (1931/2014) Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures. In: *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute, p. 87-137.

## **A avaliação da prática e o desenvolvimento profissional docente: o primado dos instrumentos sociosemióticos**

*CARNEIRO, Fábio Delano Vidal*

*Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7) – Instituto Parole*

(Eixo 4: Atividade linguística na formação dos professores)

O objetivo geral é contribuir para o diálogo acerca das abordagens de avaliação e análise do trabalho educativo que utilizam como fonte empírica o registro de aulas (gravação em vídeo, registro escrito etc.), assim como, os textos produzidos pelos docentes acerca da sua própria atuação (entrevistas, comentários, relatórios, autoconfrontações etc).

Em nossas pesquisas, realizadas nos últimos 7 anos, utilizamos uma abordagem metodológica de registro e reflexão sobre o agir do professor com fins formativos. Nessas pesquisas, utilizamos entrevistas anteriores e posteriores a aulas de língua portuguesa e de língua inglesa em contexto bilíngue para alunos do 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental (as aulas também foram gravadas). No que concerne ao ensino, a partir do corpus coletado, analisamos o discurso dos professores ao descrever o seu próprio agir.

A principal característica observada nos dados analisados foi a presença simultânea e interrelacionada do que denominaremos de figuras de ação interna (BULEA, 2010), nas quais o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente componentes do seu próprio agir; e figuras de ação externa, nas quais o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o agir dos outros protagonistas (aluno, alunos, outros professores). Essa bifurcação da rede de interpretações gerada pelos professores, salienta uma dupla ancoragem tanto do ponto de vista ontológico (a ação é realizada pelo professor, mas com uma forte expectativa sobre o agir do aluno), quanto gnosiológico (a interpretação do agir referente dá-se através de figuras de ação internas e externas).

No que tange à aprendizagem, foram analisados os instrumentos sociosemióticos ou simbólicos criados pelos professores para facilitar o desenvolvimento de habilidades nos alunos. Segundo Vygotsky (2014 [circa 1931]), a criação de instrumentos sociosemióticos pelo professor para atuar na Zona de Desenvolvimento dos alunos é o principal saber docente a ser trabalhado. O entrelaçamento dinâmico da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1997 [1934]) de alunos e professores é a categoria primordial sobre a qual são construídas as análises das aulas gravadas. A Zona Proximal de Desenvolvimento do Professor, no caso, é ativada pelo desafio de fazer o aluno ser capaz de mover-se dentro da sua própria zona de desenvolvimento, utilizando-se, para citar uma das aulas gravadas, do instrumento simbólico que é a observação e reflexão sobre textos de um mesmo gênero. Concluímos que a primeira tarefa da formação de professores é de ajudar o professor a criar um sistema de ação e de investigação da ação professoral, tendo como critério a identificação de instrumentos simbólicos adequados para promover a aprendizagem do aluno. A segunda é a de permitir ao professor tomar a função de « engenheiro didático », que elabora situações e instrumentos de tomada de consciência

e de autonomização simbólica (tentativa de dominar o próprio pensamento por meio dos instrumentos e signos) própria e de seus alunos.

Referências:

Bronckart, J.-P. (2004). "Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e)" - In: G. Bello, P. Floris & S. Presa (Ed.), *Il mestiere dell'insegnante. Analisi dell'azione docente*, Aoste: Assessorato all'Istruzione e Cultura, pp. 9-35.

Bulea, Ecaterina; Leurquin, Eulália et Carneiro, Fábio (2013). O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: L. Bueno, M.A. Paulino Teixeira Lopes & V.L. Lopes Cristóvão (Eds.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, p. 109-132.

Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade [Langage et effets développementaux de l'interprétation de l'activité.]*, Sao Paulo : Mercado de letras.

Carneiro, Fábio et Stutz, Lidia (2015) Formação docente inicial e continuada: entre avaliação do agir e configuração de saberes. *Eutomia*, Recife, 15 (1): 428-446, Jul. 2015.

Vygotski L. S. (1997 [1934]). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute

Vygotski L. S. (2014 [circa 1931]). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit par F. Sève; édité par M.Brossard et L. Sève). Paris : La Dispute.

## Reflexiones previas a las propuestas didácticas sobre textos

DELMASCHIO, Claudio

Universidad Nacional de Rosario – Argentina

(Eje 4: Actividad lingüística en la formación del profesorado)

A lo largo de las diferentes etapas de escolarización, el trabajo con textos es inevitable. Se asume, sin embargo, que los estudiantes, en tanto usuarios de una lengua, disponen de todas las habilidades de comprensión y de producción que las diferentes áreas demandan.

Si bien la reflexión lingüística queda relegada a las materias de lengua o, eventualmente, de literatura, es preciso asumir que los textos son el instrumento básico de cualquier disciplina. Por ende, cada espacio debería responsabilizarse por la tarea de didactizar la producción y la comprensión de sus géneros particulares de manera sistemática.

El Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) ofrece una mirada que permite el abordaje de los textos como el producto de actividades que los contienen y en gran medida los regulan. Seguramente no es preciso ser docente de asignaturas ligadas a la lengua para abordarlos, pero sí es preciso tener en cuenta una serie de cuestiones de orden teórico y metodológico antes de iniciar la tarea.

Es necesario destacar que el fenómeno textual se realiza en dos dimensiones, la producción y la comprensión y hay que admitir que el ISD cuenta con importantes producciones sobre la primera, pero no ha desarrollado concretamente el abordaje de la segunda. Obviamente, esto no puede justificar la ausencia de la comprensión en las propuestas didácticas.

Estas reflexiones apuntan a incorporar de la manera más consistente posible algunas miradas aportadas por otras teorías textuales (Bernárdez, Van Dijk) y discursivas (Maingeneau) que, momentáneamente, podrían ser tenidas en cuenta para complementar el trabajo en el aula.

Se considerarán instancias imprescindibles: la actividad de lenguaje, la adecuación contextual, la interacción dialógica, la construcción del destinatario, las expectativas habilitadas por el género, la finalidad y dimensión gramatical (oral y escrita), entre otras.

Tanto gramática como textualidad son aspectos indelegables de los estudios lingüísticos y ambos merecen ser abordados en su total dimensión y complementariamente, sin perder de vista el ámbito que los convoca: el lenguaje.

Références:

BERNÁRDEZ, Enrique (1985) *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa Calpe.

BRONCKART, J-P (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

BRONCKART, J-P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

GENETTE, Gerard (1989) *Figuras III*, Barcelona, Lumen.

MAINGENEAU, Dominique (2009) *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión. (Tr. Víctor Goldstein)

SHNEUWLY, BERNARD, DOLZ, JOAQUIM ET AL.: (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*; Mercado Letras; Campinas SP.

VAN DIJK, T (1978) "La ciencia del texto". Buenos Aires. Ed. Paidós.



## Desenvolvimento da atividade metalinguageira e processos de aprendizagem de português como LE e L2 (leitura e escrita)

DÍAZ, Damián

Universidad de la República (UdelaR), Uruguay

(Eixo 2: Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem)

Esta comunicação analisa o desenvolvimento da atividade metalinguageira de regulação da leitura e da escrita em português como L2 e LE, a partir de interações formativas guiadas pelos gêneros de texto, desde uma concepção sociointeracionista.

Tem-se como base que a produção/compreensão de textos se realiza no marco de atividades sociais (BRONCKART, ([1997] 1999) e se organiza em formas de ação estabilizadas (gêneros). Supõe-se, ademais, que a ação de linguagem requer processos conscientes (BRONCKART, [1997] 199), especialmente nos gêneros *secundários* (BAKHTIN, [1979] 2008), que exigem uma regulação voluntária (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, [1998] 2004) guiada pela *ficcionalização* interna do contexto de ação (SCHNEUWLY, [1994] 2004).

Define-se a *atividade metalinguageira* partindo da base de que a consciência é organizada por signos que possibilitam a objetivação das representações mentais (BRONCKART ([1997] 1999; VYGOTSKY, 1987), e que essas representações podem ser *espontâneas*, construídas a partir da experiência cotidiana, ou *científicas*, adquiridas no contexto escolar e plenamente conscientes (VYGOTSKY, 1987). Seguindo Culioli e Normand (2005 *apud* ROMERO, 2011) e Gombert (1996), considera-se que essa atividade pode apresentar dois níveis de consciência, uma primária ou *epilinguística*, e outra superior ou *metalinguística*, que mobiliza os conceitos reguladores das ações de linguagem em forma *plenamente consciente*. Por sua vez, a atividade metalinguageira é produto da incorporação de material semiótico por meio da interação (GOMBERT, 1996), estando em permanente co-construção.

A partir desses pressupostos, apresentamos evidências coletadas em processos de ensino de português como LE e como L2, buscando responder à pergunta: de que forma o conhecimento linguístico-discursivo e praxiológico abordado em aula se transforma em regulação das práticas de escrita e de leitura ou atividade metalinguageira?

As evidências surgem de 3 experiências de ensino (2019-2020). Foram entrevistados alunos de nível superior que participaram de processos formativos organizados em sequências didáticas (SD); um dos cursos (ofertado no Brasil) foi orientado à escrita em L2, enquanto os outros dois (ofertados no Uruguai) foram orientados à leitura em LE. Ao todo, apresentamos evidências do processo de 5 alunos. O procedimento metodológico foi a realização de entrevistas semi-estruturadas logo depois de realizar a prática de linguagem visada pela SD (escrever ou ler), no início da SD, e depois do final dela.

As evidências possibilitam supor processos de desenvolvimento da atividade metalingageira em todos os alunos. Expressado especialmente pela capacidade de objetivação das práticas de linguagem próprias, na escrita, e de outros, na leitura. São constatáveis indícios de uma evolução da capacidade de diferenciar a atividade verbal da metaverbal, assim como da diferenciação entre conteúdo e forma discursiva. Tudo isso auxiliado por noções discretas a respeito da conformação textual mobilizadas em aula. Finalmente, a evolução desses processos de objetivação parece vir acompanhada da de um uso mais intensivo da metalinguagem. Em relação a seus níveis de consciência, as evidências reforçam seu caráter contínuo: com múltiplas operações não percebidas, algumas realizadas por meio de representações espontâneas, e outras, menos frequentes, feitas como raciocínios baseados em conceitos abstratos sobre a linguagem, organizados por metalinguagem.

Referências:

BAKHTIN, M. (1979). El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. 2ª Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2008, pp. 245-290.

BRONCKART, J-P. (1997). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Ana Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Roxo, Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, pp. 125-155.

GOMBERT, J-E. (2011). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 8, pp. 1-11, 2011.

ROMERO, M. (2011). Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, nº 16, pp. 152-163.

SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Roxo, Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, pp. 19-34.

## La escritura de la reseña científica en la universidad: análisis de textos de alumnado novel para una propuesta de transposición didáctica

DIAZ-DE-GEREÑU, Leire; MUNARRIZ-IBARROLA, Amaia & MANTEROLA, Ibon

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

El objetivo de este trabajo es presentar un ejemplo de transposición didáctica del género textual de la reseña científica a partir del análisis de reseñas escritas en euskera por alumnado de primer año de diversos grados. La reseña es un género textual híbrido de carácter expositivo-argumentativo y creemos que se trata de un género textual muy apropiado para iniciarse en la producción de textos académicos: permite trabajar algunas de las destrezas comunicativas, discursivas y lingüísticas que sirven para integrar las competencias transversales del currículo universitario con competencias específicas de las materias.

El corpus de análisis de este trabajo se compone de 70 reseñas escritas en euskera por alumnado novel al que se le solicita escribir una reseña sobre un artículo científico para una revista científica. Previamente, realizan una serie de actividades destinadas a identificar la función y naturaleza de la reseña dentro de los múltiples géneros académicos y algunas de sus características más específicas. El análisis de las producciones escritas del alumnado, basado en la proposición de la arquitectura textual de Bronckart (2004), se ha centrado en los siguientes elementos: macro estructura, cohesión nominal y elementos de modalización, tales como las expresiones valorativas sobre el texto base, el uso de *verba dicendi* y el control de voces enunciativas.

Un análisis cuantitativo de los componentes básicos de la planificación de las reseñas escritas por este alumnado novel nos ha mostrado que la mayoría hace uso de una planificación que incluye los componentes básicos requeridos en la macro estructura de la reseña, si bien es cierto que hay componentes con mayor margen de mejora (la presentación del tema y el objetivo, y el apartado de la valoración).

En cuanto a la cohesión nominal, aunque hay textos de alumnos que hacen un uso cercano al uso característico de las reseñas de expertos, en general se observan cadenas anafóricas que usan la repetición como recurso casi exclusivo para referirse a los autores y a los textos base reseñados. Del mismo modo, se observa una utilización errónea de léxico (o campos semánticos) para hacer referencia al texto objeto de reseña (*artículo, investigación, revisión, propuesta, etc.*) o al autor o autora, usando designaciones que no son propias del género.

Del mismo modo, a nivel de la modalización, aunque parte del alumnado muestra una apropiación llamativa de recursos lingüísticos como el uso variado de *verba dicendi*, adjetivos, adverbios específicos y uso de citas, la mayoría de las producciones muestran un repertorio más limitado.

El análisis de la valoración y su justificación, más allá también del uso de recursos lingüísticos variados, nos ha llevado a profundizar en las siguientes dificultades en relación a la coherencia pragmática de las producciones del alumnado: 1) la dificultad para identificar el destinatario apropiado de la reseña; 2) dificultad para reforzar la opinión con argumentos pertinentes derivados de la lectura y comprensión del texto base.

En base al análisis realizado, presentaremos una propuesta de transposición didáctica de la reseña, detallando algunos de los objetos didácticos que se pueden trabajar en el aula con alumnado novel universitario, con el objetivo de mejorar y aprovechar dentro del aula la producción de este género textual tan habitual en el mundo científico-académico. Concluiremos la presentación subrayando que este tipo de estudios puede contribuir a la normalización de los registros de especialidad y del registro académico en euskera (Zabala, San Martín, Lersundi & Elordui, 2011).

\* Nota: si bien hemos redactado el abstract en castellano, el idioma de la comunicación oral podría ser el euskera, dependiendo de las condiciones de interpretación y/o eventual ubicación de la comunicación en el programa del congreso.

Referencias:

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Zabala, I., San Martín, I., Lersundi, M. & Elordui, A. (2011). Graduate Teaching of Specialized Registers in a Language in the Normalization Process: Towards a comprehensive and Interdisciplinary Treatment of Academic Basque. In S. Maruenda-Batalle & B. Clavel-Arroitia, (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. (pp. 208-218). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

## Gender and anxiety in the language classroom

*DIEZ-GUIRAL, Uxue & ALTUNA URDIN, Jon*  
*University of the Basque Country (UPV/EHU)*

(Axis 2: Language learning and development)

Language anxiety (LA) is a common emotion inside the language classroom (Daubney, Dewaele & Gkonou, 2019) and, as such, this affective variable has been widely researched for the past 40 years. However, it was not until relatively recently that the field of LA has adopted a new direction towards the acceptance of its complexity and dynamism. In this context, major researchers such as Horwitz (2010) highlight the urgency of studying how learner identity affects and, in the same way, is affected by LA. It has already been shown that LA is a significant predictor of negative attitudes towards language learning as well as oral achievement (MacIntyre & Gardner, 1991). In fact, LA can induce low motivation towards learning a language and even the refusal of using the language (Dewaele, 2007).

Gender is claimed to be one of the aspects that more profoundly shapes and impacts classroom interaction and language learning (Baxter, 2011). MacIntyre, Clément and Donovan (2002) report the effects that gender has on willingness to communicate in the language classroom. In their study, these researchers found that, whereas students in their sample perceived little gender differences in willingness to communicate, teachers admitted treating them differently according to the category they belonged. Nevertheless, the extent to which gender roles and broader societal structures affect language learners is yet to be ascertained. In this sense, it has been argued that LA is intimately linked to gender and its construction. Dewaele (2007) claimed that significant gender differences that favoured male students were found in the arousal of LA in public speech (i.e. in oral communication in front of the group). Similarly, Dewaele, MacIntyre, Boudreau and Dewaele (2016) saw that, overall, girls admitted having more fun in the language classroom; however, they also tended to have a greater level of language anxiety and were less confident than their male counterparts. These findings suggest that the gender factor has ramifications and broader effects which should be investigated.

The present study aims at exploring the impact of gender in the arousal of anxiety inside the language classroom. Our main goal is to offer a perspective that leads to a more positive language learning experience that helps increase enjoyability and motivation to learn languages. The study is set in the Basque Autonomous Community, hence, language anxiety in Spanish, English and Basque will be measured and compared. LA in the minority language (Basque) classroom will be of special relevance. Our target groups are students from Compulsory Secondary Education from grades 3 and 4 as well as Baccalaureate and Vocational Training students.

To do so, the study has a quantitative and a qualitative part and is, therefore, a mixed-methods study. The study will be composed by approximately 120 Secondary students belonging to several schools from the Basque Autonomous Community. A preliminary study has already been conducted in a sample of Baccalaureate students. Firstly, an online

questionnaire was administered to students. Secondly, semi-structured interviews were held with groups of students belonging to each school grade. These interviews were conducted as focus groups and 3 to 4 students debated extensively on topics from the questionnaire as well as concrete issues. Preliminary results have shown that some gender differences exist and are perceived by students inside the language classroom. Results point out that differences are more acute depending on the target language and students' confidence in each of them. Drawing from the data, the study tries to explain linguistic and gender power relations inside the language classroom; additionally, it offers innovative perspectives upon which new classroom policies can be based.

#### References:

Baxter, J. (2011). Gender. In J. Simpson (Ed.), *Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 331–344). Oxford: Routledge.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Oxford: Routledge.

Daubney, M., Dewaele, J.M., & Gkonou, C. (2019). Introduction. In C. Gkonou, M. Daubney and J.M. Dewaele (Ed.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 1–30). Bristol: Multilingual Matters.

Dewaele, J.M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409. Birbeck: University of London. <https://doi.org/10.1177/13670069070110040301>

Dewaele, J.M., MacIntyre, P., Boudreau, C., & Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the Foreign Language classroom. *Theory and practice of Second Language Acquisition* 2(1), 41-63. Retrieved from <https://journals.us.edu.pl/index.php/TAPSLA/article/view/3941>

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/S026144480999036X>

MacIntyre, J.M., & Gardner, P.D. (1991). Methods and results in the study of anxiety and Language Learning: A review of the literature. *Language Learning*, 42(1), 85-117. Michigan: LLRC. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>

MacIntyre, J.M., Clément, S.C., & Donovan, L.A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among Junior High School French immersion students. *Language Learning*, 53(51), 137-166. Michigan: LLRC. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00226>

Park, G.P., & French, B.F. (2013). Gender differences in the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *System*, 41(2), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.04.001>

## **Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: Análise de uma lição de leitura literária em libras**

*DOLZ, Joaquim*

*Université de Genève*

*LIMA, Gustavo*

*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco*

*ZANI, Juliana Bacan*

*Universidade São Francisco*

(Eje 3 : Intervenciones y prácticas discursivas)

Em continuidade de uma pesquisa anterior (DOLZ, LIMA e ZANI, 2020a e 2000b), centrada no ensino de gêneros e na validação didática de dispositivos de ensino, a presente contribuição se propõe analisar o plurilinguístico e a multimodalidade na prática de uma professora ao ensinar a leitura de um poema visual para alunos surdos. Assim, os questionamentos que orientarão a realização deste estudo são: 1) Que especificidades têm o poema visual? 2) Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas pela professora? 3) Que recursos linguísticos (em Libras e em Língua Portuguesa), paralinguísticos, cinésicos e de aproveitamento do espaço foram levados em consideração no ensino do poema visual? Na perspectiva interacionista que orienta este estudo, três aspectos nos parecem relevantes: o estudo das interações entre a Libras e a Língua Portuguesa orientadas para desenvolver a leitura e a interpretação de textos (DOLZ, 2018); a perspectiva da teoria do ensino de gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; LIMA, 2016; ZANI, 2018); o estudo das capacidades multimodais e multissemióticas desenvolvidas no curso da prática do ensino (SCHNEUWLY & DOLZ, 2008; DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; CRISTOVAO, 2013). Também levaremos em consideração os modos de organização das atividades de leitura para surdos (SILVA, 2014). O nosso corpus é constituído por transcrição de uma tarefa de ensino de um gênero literário particular, o poema visual, destinado a um público de alunos surdos. O registro audiovisual das atividades de ensino, a descrição do modo de difusão, a transcrição multimodal e a análise dessas atividades permitirão um estudo do fenômeno de superposição das duas línguas com funções precisas e complementares. O gênero poema visual será modelizado didaticamente e os recursos multimodais e multissemióticos serão analisados como facilitadores da compreensão e da interpretação do poema e, indiretamente, do desenvolvimento de capacidades de construção da significação. Os resultados provisórios das análises evidenciam uma superposição das duas línguas, combinando, no caso do português, o poema visual apresentado como suporte da tarefa, a fala da professora e as legendas escritas na difusão da tarefa a distância. No caso da Libras, a transmissão dos signos é fortemente apoiada por uma

interpretação expressiva na postura, no movimento e no ritmo do poema visual. Os recursos multimodais se interpenetram e facilitam uma reconstrução da significação tanto para um público ouvinte como para os surdos. As interações sociodiscursivas entre as duas línguas serão objeto de uma reflexão teórica.

Referências:

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 357-383.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*. v.22, n.52, 2020, pp. 250-274. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 06 nov. 2020a.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso. In: MAGALHÃES, Tânia G.; BUENO, Luzia; NEGREIROS, Gil. R.; COSTA-MACIEL, Débora A.G. (orgs.). *Oralidade na Formação Docente: Experiências Formativas*. (no prelo). 2020b.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, (92), 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral. Paris : ESF. 1998/2016.

LIMA, G.H.S. O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. Tese de Doutorado em Letras (Linguística). Recife: PPGL/UFPE, 2016.

MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5ed. São Paulo: Cortêz, 2004.

SILVA, G. M. da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 14, n. 4, 2014, pp. 905-933. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/v14n4a07.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2020.

ZANI, J. B. A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018



## **De l'utilisation de l'autobiographie langagière en formation initiale à la mise en œuvre d'activités dans des classes de l'école primaire en France : quelles traces du cheminement chez les enseignant·e·s ?**

*DOMPMARTIN, Chantal & BERLOU, Fanny*

*Université Toulouse Jean Jaurès*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Notre communication prend appui sur notre recherche doctorale en cours, qui a pour objet la formation à la pratique des autobiographies langagières en formation initiale pour des enseignant·e·s du premier degré. Nous cherchons à voir quelle incidence a un module consacré aux « biographies langagières » au début de l'année de formation professionnelle en alternance sur la manière dont les professeur·e·s des écoles stagiaires vont ensuite interagir, à leur tour, avec leurs élèves, dans la classe qu'ils ont en responsabilité, pour les aider à prendre conscience de leurs propres biographies langagières. « Formes particulières de récits de vie focalisés sur les langues » (Simon & Thamin, 2009), les biographies langagières ont été d'abord utilisées en sociolinguistique pour faire émerger des données sur les pratiques des locuteurs avant d'être mobilisées en didactique des langues. De nombreux travaux ont montré leur intérêt à l'université et en classe, dans différents contextes, pour valoriser le répertoire plurilingue des apprenant·e·s (Candelier, 2003, Castellotti & Moore, 2011). Simon & Maire Sandoz (2015) ont aussi montré qu'en amont ou en parallèle du travail avec les élèves, le travail avec les enseignant·e·s pouvait avoir des effets systémiques notables, dont toute la communauté scolaire bénéficie. Toutefois ces travaux, bien que foisonnants depuis plusieurs décennies, méritent encore une diffusion plus ample dans l'institution scolaire, afin que, grâce à ces outils<sup>3</sup> de retour sur soi, les enseignant·e·s prennent mieux en compte les situations plurilingues de leurs élèves (Simon & Maire-Sandoz, 2008). Notre hypothèse est que leur implémentation en formation initiale a des effets dans les pratiques ultérieures des enseignant·e·s, sur la prise en compte du plurilinguisme. Nous nous proposons d'analyser comment ces enseignant·e·s s'emparent des démarches proposées dans des séances de formation initiale pour les mettre en œuvre à leur tour dans les classes : le concept de transposition nous apparaît ici comme un outil d'analyse pertinent. (Chiss et al., 1995 ; Dabène, 1994 ; Schneuwly, 2008)

Dans cette communication, nous analyserons une partie des données que nous avons collectées dans les classes d'un département semi-rural du sud de la France. En septembre 2018, un module de 4 séances sur les biographies langagières a été proposé à un sous-groupe d'enseignant·e·s stagiaires (groupe test)<sup>4</sup>, en préambule de leur formation en

---

<sup>3</sup> Plane & Schneuwly, 2000

<sup>4</sup> En poste à mi-temps dans une classe et en formation à l'INSPE à mi-temps.

didactique des langues, avec le but de susciter leur réflexivité sur le plurilinguisme<sup>5</sup>. Les autres stagiaires n'ont pas bénéficié de ce module (groupe témoin). Nous cherchons à voir quels usages les professeur-e-s des écoles des deux groupes font de cet outil « biographies langagières », décliné en formation initiale, dans leur classe, lorsqu'ils enseignent<sup>6</sup>. Nous avons demandé à huit enseignant-e-s stagiaires (4 de chaque groupe)<sup>7</sup> de mettre en place une activité visant à développer la prise de conscience de la dimension plurilingue proposée dans une ingénierie didactique : « la fleur des langues »<sup>8</sup> ou « l'arbre polyglotte »<sup>9</sup>. L'analyse des transcriptions des captations vidéo des séances de classe et des entretiens ante et post porte tout d'abord sur les différences de mise en œuvre de l'activité entre les enseignant-e-s des 2 groupes (test et témoin). Pour les enseignant.e.s du groupe test, observe-t-on une homologie entre la séance vécue en formation et la séance conduite en classe ? Quels éléments de la situation de formation ont été repris sans modification ? Quels aménagements ont été apportés ? Comment se joue la transposition ? Quelles sont les variables didactiques en jeu ?

Références :

Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regard sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. In: Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle, n°22. Les outils d'enseignement du français, p. 3-17.

Schneuwly B. (2008). « 3. De l'utilité de la « transposition didactique » », dans : Jean-Louis Chiss éd., *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Savoirs en Pratique », 2008, p. 47-59. DOI : 10.3917/dbu.chiss.2008.01.0047. <https://www.cairn-int.info/didactique-du-francais--9782804158699-page-47.htm>

Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 265-276. doi:10.3917/ela.151.0265.

Simon, D.-L. & Thamin, N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières, in Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique et sociolinguistique et didactique. *Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*. Disponible en ligne <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article260>

---

<sup>5</sup> En leur faisant conscientiser leur propre biographie langagière via entre-autre deux phases d'écriture (narrative pour l'une et fictionnelle pour l'autre) en séance 1 et séance 4 du module.

<sup>6</sup> Via des captations vidéo.

<sup>7</sup> 4 sont issus du groupe test et 4 du groupe témoin.

<sup>8</sup> Kervran, 2006

<sup>9</sup> Simon & Maire-Sandoz, 2008

## Idazketaren hasierako irakaskuntza, idazten ikasteko dispositibo didaktikoen argitan

EGIZABAL, Diego; OZAETA, Arantza & AZPEITIA, Agurtzane  
HUHEZI-Mondrago Unibertsitatea

### (3. ardatza: Interbentzioa eta praktika [sozio-diskurtsibo] didaktikoak)

Ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalak (Díez Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979) hobesten du haurrak murgilaraztea helburu komunikatibo erreala duten idatzizko testuen ekoizpen prozesutan; baita idazketa-sistema oraindik menderatzen ez dutenean ere. Aipatu ikuspegiak modu holistikoa begiratzen dio idatzizkoari, ulertzen baitu idatzizkoaren praktika diskurtsiboak, harreman fonografikoak eta gaitasun notazionala aldi berean ikasten direla.

Bada, dena den, idatzizkoaren izaera holistikoa apurtu gabe, idatzizkoari loturiko edukien progresioa eta artikulazioa antolatze modurik. Ikuspegi sozio-diskurtsiboak, esaterako, testu generoetan oinarritutako progresioa (Dolz & Gagnon, 2010) proposatzen du. Testuen ezaugarri diskurtsiboen arabera progresioa ez ezik, aukera ere bada enuntziario prozesuak edo/eta kodetze lanak aktibatzen edo desaktibatzen dituzten idazketa modalitateen arabera antolatzeak (Egizabal, 2020; Goigoux, 2016).

Azterketa honetan, ikastetxe bereko HH4, HH5 eta LH1 ikasmailetatik ikasgela bana hartu dugu, bakoitzean irakasleak idatzizkoa ikasgelan nola irakatsi duen aztertze. Aipatu ikastetxeak D eredu baina ez du eskaintzen, klaustroak bat egiten du ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalarekin, eta euskarazko alfabetatze goiztiarraren aldeko apustua egiten du.

Guztira 15 ordu aztertu dira. Argitu behar dugu saio horiek grabatu zirela autobehaketa-elkarrizketetan (Murciano, 2019; Azpeitia, Alonso, & Garro, 2013; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000) oinarritzen zen etengabeko prestakuntza baterako. Horregatik erabaki zuten irakasleek zenbat eta zein saio grabatu.

Lan honetan aztertu dugu idatzizkoari buruz zer eta nola irakatsi den ikasmaila bakoitzean, eta nolakoa izan den idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren progresioa hiru ikasmailetan zehar. Horretarako baliatu dugun marko metodologikoa *irakatsitako objektuaren azterketa multifokala* (Aeby Daghé et al., 2009) deritzana da. Hortaz, aztertu ditugu idazten ikasteko abiatzen diren dispositibo didaktikoak (Dolz & Gagnon, 2010; Egizabal, 2020) zein irakaskuntza sekuentzietan (Dolz & Gagnon, 2018) zeuden txertatuta eta zeintzuk izan diren irakaslearen keinu didaktikoak (Schneuwly, Dolz & Daghe, 2009).

Azterketak aukera eman digu ezagutzeko ikuspegi eraikitzaile eta funtzionalean nola artikulatzen diren idatzizkoaren praktika diskurtsiboak, harreman fonografikoak eta gaitasun notazionala. Era berean aukera eman digu idatzizkoaren hasierako irakaskuntzaren progresioa hiru ikasmailetan zehar nola gertatu den behatzeko.

Erreferentziak:

Aeby Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Dolz, J., Gagnon, R.,

- Toulou, S. (2009). Une analyse multifocale. In B. Schneuwly & J. Dolz (Arg.), *Des objets enseignés en classe de français* (or. 101–114). Rennes: Paideia.
- Azpeitia, A., Alonso, I., & Garro, E. (2013). Profesionalizazio-bidea eraikitzen. Irakasle hasiberri baten autokonfrontazio-elkarrizketaren azterketa. *Ikastaria*, 19, 171–196.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: un méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).
- Díez Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El genero textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497–527.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite*. (J. Dolz & R. Gagnon, Arg.). Presses Universitaires du Sptentrion.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S. (2009) *Production écrite et difficultés d'apprentissage*.
- Egizabal, D. (2020) *Actividades típicas de escritura en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Póster presentado en 8º jornadas de investigación UVic-UCC\_MU
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1. arg.). México: Siglo XXI.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. (R. Goigoux, Arg.). Institut Français de l'Éducation.
- Murciano, A. (2019) *La autoconfrontación como herramienta de formación: análisis de la actividad de seis enseñantes de Educación Primaria en la enseñanza del debate socio-científico*. HUHEZI-Mondragon Unibertsitatea. Eskoriatza
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Daghe, S. A. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaire de Rennes.

### **Enseñanza inicial de la escritura a la luz de los dispositivos didácticos para aprender a escribir**

La visión constructiva y funcional (Díez Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979) prefiere que los niños se sumergan en procesos de producción de textos escritos con un objetivo comunicativo real, incluso cuando aún no dominan el sistema de escritura. Dicho enfoque contempla de forma holística lo escrito, entendiendo que las prácticas discursivas, las relaciones fonográficas y la capacidad notacional de la escritura se aprenden simultáneamente.

Sin embargo, sin romper el carácter holístico de lo escrito, es posible organizar la progresión y articulación de los contenidos asociados a lo escrito. El enfoque socio-discursivo, por ejemplo, propone una progresión basada en los géneros textuales (Dolz &

Gagnon, 2010). Además de la progresión en función de las características discursivas de los textos, existe la posibilidad de organizar los procesos de enunciación y/o codificación según las modalidades de escritura que activan o desactivan los trabajos (Egizabal, 2020; Goigoux, 2016).

En este estudio, hemos elegido una clase del quinto y cuarto curso de Educación Infantil y 1º de Primaria del mismo centro, y en cada una de ellas se analizará la manera en la que el docente ha enseñado la competencia escrita. El citado centro ofrece únicamente el modelo D, el claustro se integra con visión constructiva y funcional y apuesta por la alfabetización temprana en euskera.

Se han analizado un total de 15 horas. Debemos aclarar que estas sesiones fueron grabadas para una formación continua basada en entrevistas de autoobservación (Murciano, 2019; Azpeitia, Alonso, & Garro, 2013; Clot, Faïta, Fernández, & Scheller, 2000). De ahí que los profesores decidieran grabar cuanto más sesiones.

En este trabajo hemos analizado qué y cómo se ha enseñado sobre lo escrito en cada curso y cómo ha sido la progresión de la enseñanza inicial de lo escrito a lo largo de los tres cursos. El marco metodológico utilizado es el denominado *análisis multifocal del objeto enseñado* (Aeby Daghe et al., 2009). Por lo tanto, hemos analizado los dispositivos didácticos que se inician para aprender a escribir (Dolz & Gagnon, 2010; Egizabal, 2020) y las secuencias de enseñanza (Dolz & Gagnon, 2018) en las que habían sido insertadas, además de los gestos didácticos del profesor (Schneuwly, Dolz & Daghe, 2009).

El estudio nos ha permitido conocer cómo se articulan en un enfoque constructivo y funcional las prácticas discursivas de la escritura, las relaciones fonográficas y la capacidad notacional. También nos ha permitido observar cómo se ha producido la progresión de la enseñanza inicial del escrito a lo largo de los tres cursos.

### **Initial teaching of writing in the light of teaching devices**

According to the constructive and functional approach (Díez Vegas, 2004; Ferreiro & Teberosky, 1979), it is more convenient to immerse children in the production of written texts with clear communicative aims, even if they have not completely mastered writing. It is, indeed, a holistic approach to writing, because it considers that discursive practices of writing, phonographic relationships and notational skills are acquired simultaneously. However, it is possible to organise and articulate the progression of a written text's content without hampering its holistic nature. For instance, the progression suggested by the socio-discursive approach (Dolz & Gagnon, 2010) is based on text genres. However, this is not the only way to do it; it is possible to go beyond the discursive characteristics of texts and organise writing that activates and deactivates enunciative processes and/or codifying tasks according to writing modalities (Egizabal, 2020; Goigoux, 2016). For this research, we have chosen a class at each of these levels: 4th and 5th year of preschool and 1st year of primary education. The aim was to analyse how these classes work on writing

skills. The school that was selected for this study only offers the D educational model (where all subjects are delivered in Basque), and the staff there use a constructive and functional approach and are committed to early literacy in the Basque Country. We have analysed 15 hours of recordings. In this sense, it must be clarified that all the sessions were recorded for continuous teacher training based on teachers' own observation and interviews (Murciano, 2019; Azpeitia, Alonso, & Garro, 2013; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). More specifically, in this study, we have addressed what is taught with regards to writing at each of the target levels and how it is taught, as well as its progression in the three corresponding years. To that end, the methodological approach chosen was a multifocal analysis of the taught object (Aeby Daghe et al., 2009). Thus, in this study, we have analysed the teaching sequences (Dolz & Gagnon, 2018) in which initial writing teaching devices (Dolz & Gagnon, 2010; Egizabal, 2020) were found and which didactic gestures (Schneuwly, Dolz & Daghe, 2009) were used by teachers. This research was useful in order to gain a better idea of how discursive practices, phonographic relationships and notational skills are articulated in the framework of the constructive and functional approach. Similarly, it has also enabled the observation of the progression of teaching in the three corresponding school years.

## **A representação da não- verdade como elemento de base da desinformação em redes sociais - um estudo crítico linguístico discursivo**

*ESPÍNDOLA Rodrigues Figueirêdo, Lena Lúcia*

*Universidade Estadual do Ceará*

Este estudo analisa falsas notícias veiculadas em redes sociais. Compomos um *corpus* formado de mensagens selecionadas, apresentando conteúdos compartilhados por meio da plataforma WhatsApp. Nosso aporte metodológico se fundamenta no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na Análise de Discurso Crítica (ADC). Nosso objetivo é verificar, a partir da infraestrutura geral das mensagens, das condições de produção e dos mecanismos enunciativos, sobretudo no que concerne ao gerenciamento das vozes, as características dessas pseudonotícias, fundamentando-nos, assim, no ISD. Quanto à contribuição da ADC, objetivamos estudar as correlações entre significado representacional e discurso, destacando que os discursos têm maior ou menor atuação dependendo do grau de representatividade de seus atores sociais; e que aspectos da interdiscursividade, como perspectivas particulares e escolhas lexicais, são essenciais para se desvelar o que influencia no discurso. A partir dessas bases teóricas, é nosso intuito contribuir para a criação de material de leitura e análise de textos veiculadores de falsas notícias, desvelando-os na perspectiva da formação de um leitor crítico. Constituem eixos relevantes de nosso trabalho a busca da desconstrução do papel de mensagens falsas e a denúncia de falsas representações que emergem do que é dito e assegurado como verdade social. Essas falsas notícias são escritas e publicadas com a intenção de enganar, a fim de se obterem adeptos da não-verdade disseminada. Trata-se de um gênero emergente, que desempenha um papel social e institucional, apresenta intenção e propósito velados e representa condutas verbais que disfarçam a verdade construtora do bem comum. Diante do exposto, afirmamos que nossa pesquisa pretende contribuir com a formação de leitores críticos, sobretudo de alunos do Ensino Médio e tem como foco principal a crítica social.

## Adinaren eragina eskolaume euskaldun eta euskaldundutakoek kontakutako ipuinen egiturari

EZEIZABARRENA, Mari Jose & MURCIANO, Aroa

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

Ipuinak kontatzea ez da ahuntzaren gauerdiko eztula. Ipuin-kontakteta artea da, eta artelan linguistikoa, gainera. Artelan linguistikoko horrek alderdi asko ditu aztertzeko: hiztegi eta gramatika mailako egokitasuna, edukien antolaketa planifikatua, atalen arteko lotura zentzuduna (koherente eta kohesioduna), bestetak beste. Eta horregatik, ipuinak kontatzen jakitea ez da edozein hiztunek, hiztun onena izanda ere, berez, hizkuntza ondo menderatzeagatik, bermatua duen gaitasuna. Ipuinak kontatzen jakitea, aldi berean hizkuntza gaitasuna, komunikatzeko trebezia, eta biak, aldi berean, atsegina sortzea helburua duen jende (bat edo gehiagoren)-aurreko hizketa-saio batea itsasten asmatzea da.

Ipuin kontaketa ikerketak, edo zehatzago esanda, haurrek kontakutako ipuinen azterketak asko irakatsi digu haur txikiak adin jakin baterako jada bereganatuak edo artean menderatzeko dituzten narrazio-/ eta komunikazio trebetasunen gainean. Haur euskaldunen *Mattin Zaku* ipuinaren 5, 8 eta 11 urteko haurren (bir-)kontaketa makina bat emaitza interesgarri ekarri dizkigute. Batzuk aipatzearen, hor ditugu autonomia, narrazioaren konplexutasuna eta kontaketa antolaketan ahozko testuari kohesioa eta koherentzia ematen dioten baliabide linguistikoen erabilera aztertu dituztenak (Almgren & Manterola (2016); Manterola et al. 2013; Garcia-Azkoaga et al. 2015; Laskano 2017), eta baita osagai gramatikalen ikerketan zentratu direnak ere (Ezeizabarrena et al. 2009). Lan hauetako askok, gainera, aukera baliatu dute profil desberdinetako elebidunen ekoizpena alderatuaz, ikusteko badiela ipuin-kontakteta alderdi batzuk berdintsuak direnak euskara (H1) etxetik ikasia duten eskolaumeen eta euskara (H2) eskola-orduetan bakarrik erabiltzen duten haurren artean, eta beste osagai (gramatikal) batzuk, berriz, bi populazioak desberdintzen dituztenak.

Hitzaldi honetan, ipuin bateko irudi batzuetan oinarrituta jasotako 54 haur euskaldunen kontaketa azterketa aurkeztuko dugu. Kontaketa Natalia Gagarinaren MAIN edo Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina 2012)-ko ipuinetako baten irudiak baliatuaz gauzatu da, eta prozedura istorioaren hiru ataleko gertaerak adierazten zituzten 6 irudietan ikusten zutena kontaraztean zetzana. Bi ikerketa galderak bideratu dute oraingo analisia. Aurrenekoa adinak, ipuinaren egituraketaren konplexutasunean duen eragina (4-5 urte / 6 urte / 7-8 urte), eta bigarrena, euskara etxean ikasi eta erabiltzeko aukera izateak edo ez izateak eraginik duen ipuin kontaketa.

Lehenengo azterketak erakutsi du, **1)** haur guztiak hartuta, puntuazio aldea dagoela haur txikiak eta zaharrenek artean, ipuinaren egitura orokorrari dagokionean: 4-5 urtekoek (3,5 puntu batez beste), 6 urtekoek (6,6 puntu batez beste) eta 7-8 urtekoek (7,5 puntu batez beste); **2)** hiru ataleko osagaien bat aipatzen dutela ia haur guztiak (emaitza, adibidez <%70-87>), baina oso urria dela, aldiz, atal batzuetako zenbait osagaien



presentzia (barne egoera adierazteko espresioak <%0-9,3>); 3) Azpiosagai "zailen" horiek, agertuz geroz, ipuinaren lehenengo atalean bakarrik agertzen dira 4-5 urtekoen artean, aldiz, haur zaharrenean ipuinetan, lehenengo atalean ezezik, bigarren atalean ere aurki daitezke, ez ordea hirugarrenean. Etxetik euskalduna izan edo ez izatearen eraginak azterketa zehatzagoa eskatzen du.

Erreferentziak:

Almgren, M. & I. Manterola. 2016. The development of narrative skills in learners of Basque as a second language. *Education Inquiry* 7(1).

Ezeizabarrena, M.J., I.Manterola & L.Beloki. 2009. Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan. I. Idiazabal eta A. Barreña (arg.), *Ikasteredu Elebidunak eta Euskararen Azterketan (Iker)molde Berriak*. Euskera 54, 2-1, 639-681. Bilbo: Euskaltzaindia.

Gagarina, N. 2012.

Garcia-Azkoaga, I., I.Idiazabal & L.M.Larringan. 2015. Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan. M.J. Ezeizabarrena eta R.Gomez (arg.), *Eridenen Du Zerzaz Kontenta. Sailkideen Omenaldia Henrike Knörr Irakasleari (1947-2008)*. Bilbo: UPV, 227-243.

Manterola, I.; I.Idiazabal & M.Almgren. 2013. Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism* 17(3), 375-391.

## **La influencia de la edad en la estructura de los cuentos narrados por escolares euskaldunes y euskaldunizados**

Contar cuentos no es moco de pavo. El relato de cuentos es arte y además, obra lingüística. Esta obra lingüística tiene muchos aspectos que analizar: la adecuación a nivel de vocabulario y gramática, la organización planificada de los contenidos, la relación coherente entre los distintos apartados (coherente y cohesionada), entre otros. Y por eso, saber contar cuentos no es una capacidad que cualquier hablante, aunque sea el mejor hablante, tiene garantizada simplemente por tener un buen dominio de la lengua. Saber contar cuentos, a la vez de competencia lingüística y destreza comunicativa, es conseguir plasmar el objetivo de crear agrado en una sesión-oral con público.

La investigación del relato de cuentos, o más concretamente el análisis de los cuentos narrados por los niños, nos ha enseñado mucho sobre las habilidades narrativas y/o comunicativas que los niños y niñas ya han adquirido o dominan para una edad determinada. Los relatos de los niños de 5, 8 y 11 años del cuento *Mattin Zaku* de los niños y niñas euskaldunes nos han traído muchos resultados interesantes. Por ejemplo, los analizados han sido la autonomía, la complejidad de la narración y el uso de recursos lingüísticos que dan cohesión y coherencia al texto oral en la organización del relato (Almgren & Manterola (2016); Manterola et al. 2013; Garcia-Azkoaga et al. 2015; Laskano 2017), así como los que se han centrado en la investigación de componentes gramaticales (Ezeizabarrena et al. 2009). Muchos de estos trabajos, además, han aprovechado la ocasión para comparar la producción de bilingües de diferentes perfiles, para ver que hay

aspectos de la narración de cuentos similares entre los escolares que han aprendido euskera (L1) de casa y los niños que sólo utilizan el euskera (L2) en horario lectivo, y otros elementos (gramaticales) que diferencian ambas poblaciones

En esta charla se presentará un análisis de los relatos de 54 niños y niñas euskaldunes recogidos a partir de imágenes de un cuento. El relato se ha realizado utilizando las imágenes de uno de los cuentos de Natalia *Gagarina MAIN o Multilingual Assessment Technology for Narratives* (Gagarina 2012) y el procedimiento consistía en contar lo que veían en las 6 imágenes que representaban los hechos de los tres episodios de la historia. El análisis actual se ha centrado a partir de dos preguntas de investigación. La primera de ellas es la influencia de la edad en la complejidad de la estructuración del cuento (4-5 años / 6 años / 7-8 años), y la segunda, la influencia que tiene en la narración del cuento el tener la posibilidad de aprender y utilizar el euskera en casa o no.

El primer estudio muestra que, 1) para todos los niños, existe una diferencia de puntuación entre los niños más pequeños y los más mayores, en cuanto a la estructura general del cuento: de 4 a 5 años (3,5 puntos de media), de 6 años (6,6 puntos de media) y de 7 a 8 años (7,5 puntos de media); 2) que prácticamente todos los niños mencionan algún componente de los tres apartados (por ejemplo, el resultado es < 70-87>), pero que es muy escasa la presencia de ciertos componentes de algunos apartados (expresiones de estado interno < 0-9,3%); 3) Estos subcomponentes “difíciles”, si aparecieran, sólo aparecen en la primera parte del cuento entre los niños de 4 a 5 años, mientras que en los de los niños más mayores, excepto en la tercera, pueden aparecer en la primera y la segunda. El impacto de ser o no euskaldun en casa exige un estudio más detallado.

### **The influence of age on the structure the of stories told by children who learned Basque at home and those who learned it at school**

Storytelling is not an easy task; it is, indeed, an art, a linguistic artwork that has many elements that could be analysed: the adequacy of the lexis and grammar, the planned structure of the contents, the logical links between the different parts (cohesion and coherence), and more. That is why not all speakers know how to tell stories; being the best speaker does not mean, just because you master the language, that you know how to tell stories. Storytelling is the combination of language and communication skills, as well as being able to demonstrate them in front of an audience with the aim of making them enjoy the story. Research on storytelling, and more specifically, about children’s storytelling, has shown us a lot about the narration and communication skills that children have at certain ages. Analysis of Basque children’s (second) narrations of the tale *Mattin Zaku* have provided a myriad of interesting results. The children were aged aged 5, 8 and 11 respectively. To mention a few key findings, some research has addressed autonomy, the complexity of the story and the use of linguistic resources that give cohesion and coherence to the oral narration (Almgren & Manterola (2016); Manterola et al. 2013; Garcia-Azkoaga et a. 2015; Laskano 2017). Some other works have focused on grammatical components (Ezeizabarrena et al. 2009). Many of those works have also allowed the comparison of the oral production of different types of bilinguals, and results show that there are some similarities between children who learned Basque at home (L1)

and those who only used it in school (H2). However, some grammatical components clearly differentiate the two groups. In this presentation, we will discuss the analysis of the narratives of 54 Basque-speaking children on some drawings. The experiment was based on the drawings from one of the tales from Natalia Gagarina's MAIN or Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina 2012) project. Students were asked to tell us what they saw in 6 drawings that showed what happened in the three parts of the story. The analysis that we are going to present had two research questions: on the one hand, the influence that age (4-5 years/6 years/7-8 years) has on the complexity of story structure; and, on the other hand, if learning and using Basque language at home influenced the narrative in any way. The first analysis has shown that: 1) looking at all students, there is a difference in punctuation between the youngest and oldest children. With regards to the general structure of the story, 4-5 year old children used, on average, 3.5 full stops; 6 year old children used 3.5 and 7-8 year olds used 7.5. 2) Almost all the children mention at least one component of each of the three parts of the story (the result was mentioned by 70-87 % of children), but, on the other hand, some specific components were very rarely mentioned (internal situation was only mentioned by 0-9.3 % of the subjects). 3) If the "difficult" subcomponents appear, they only do so in the first part of the story for children aged 4-5. Meanwhile, the oldest children include these components in the second part, although they do not do so in the third section. In any case, more detailed research is needed in order to determine if learning Basque at home has a clear influence on children's narrative skills.

## As prefigurações do agir do classicista digital: enfoque nas vozes e nas modalizações em textos orais

Ferreira dos Reis, Michel

UNESP/Araraquara

Fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2012) e na concepção de gênero profissional ou do *métier* (CLOT, 2006), a presente comunicação tem a finalidade de apresentar uma reflexão sobre a atividade de trabalho do classicista digital a partir de um olhar para o plano enunciativo dos textos, especificamente, os mecanismos das vozes e das modalizações que se configuram em textos produzidos pelo próprio trabalhador, desvelando aspectos sobre o agir. Dessa forma, foram analisadas duas entrevistas orais e uma instrução ao sócia com uma professora e pesquisadora que trabalha com Clássicas e Humanidades Digitais em uma universidade da Alemanha, em uma interface que engloba ferramentas digitais, métodos computacionais e problemáticas relacionadas à textualidade de línguas históricas em ambientes virtuais. Em relação às vozes, buscamos compreender como é realizado o aparecimento a) da voz do autor, com a qual o agente produtor fala de si, sobre sua formação e as atividades desenvolvidas em seu dia a dia de trabalho; b) das vozes de personagens das quais o interlocutor toma emprestado para atribuir papéis de agir a si próprio ou aos seus alunos; c) das vozes sociais que advém dos campos científicos das Humanidades Digitais e da comunidade de classicistas digitais. No tocante às modalizações, focaremos nos segmentos que apresentam a) as deônticas, revelando comentários sobre a ideia de obrigatoriedade e de dever pautada na esfera social do classicista digital, como por exemplo, a constante necessidade de estabelecer novos métodos ou abordagens de estudo e de pesquisa; e b) as apreciativas, trazendo avaliações valorativas sobre seu agir e o conteúdo temático mobilizados nos textos, dentre elas a ideia de atividade de trabalho, ao mesmo tempo, desafiadora, empolgante e frustrante. Com base em tais critérios, espera-se demonstrar e discutir como as prefigurações do agir e outros elementos do trabalho do classicista digital são revelados e caracterizados.

Referencias:

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

## Irakasleen galdera moten inpaktua ikasleen diskurtso literarioen eraikuntzan

*GALARRAGA ARRIZABALAGA, Haizea*  
*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

*ALONSO AMEZUA, Idurre*  
*Mondragon Unibertsitatea (HUHEZI)*

### (3. ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)

Hurrengo lerroetan aurkezten den lana ikerketa zabalago baten parte da, hain zuzen ere, Arizmendi Ikastolan bizitako prestakuntza prozesu baten baitakoa (Galarraga, 2018). Bertan, literaturaren didaktikari eta elkarrekintza didaktikoari buruzko prestakuntza ikertua (Lussi Borer eta Muller, 2014) burutu zen. Zehazki, literatura landu bitartean ikasgelan eraikitako elkarrekintzak eta irakasleen prestakuntza izan ziren aztergai. Komunikazio honetan, gelako elkarrekintza horien atal bati heldu diogu: talde handiko elkarrizketetan irakasleak baliatutako galdera motak eta horien inpaktua ikasleen ahozko berbaldietan (batik bat, generoaren inguruko ezagutza eraikitzean sortzen diren galdera-erantzunetan). Garapen aztarnak arakatzek lagundu digu ikusten irakaslearen elkarrekintza aldatzek zer-nolako eragina izan dezakeen ikasleen berbaldietan eta zeintzuk izan daitezkeen praktika onak literaturaren didaktikan.

Izan ere, haurren gaitasun komunikatibo gehienak elkarrekintza sozialean garatzen dira (Gil, 2019), beraz, pentsamenduaren garapena hizkuntzak eta esperientzia soziokulturalek baldintzatzen dute. Ildo horretatik, eta hezkuntza sistemaz ari garela, ikasleek beren ulermena hizkuntzaren bidez adierazteak lagundu egiten du ikaskuntza-prozesu sakonak erdiesten, ezagutza eta komunikazioa uztartuz (Meyer et al., 2015).

Hori horrela, irakasleak ikasgela barruan sortzen dituen testuinguruak eta eraikitzen dituen elkarrekintza motak erabakigarriak dira arloaren ikas-irakaskuntza prozesuan. Ikasleek berbaldi gutxi eta laburrak (Fisher, 2015) egiten dituzte oro har, baina ikerketa honetan ikusi dugu irakaslea isiltzea ere, bere horretan, ez dela nahikoa ikasleek arloari buruzko berbaldietan sakontzeko, hitz-hartzeen izaera izanik iraultza behar duena. Beraz, literaturaren alorrean ere, irakurle literario kompetenteen prestakuntza prozesurako, funtsezkoa izango da literaturaren lanketan sortzen den bitartekaritza lana (Colomer, 2020; Correro eta Real, 2019).

Literatura hain zabala izanik, ikerketan baliatutako literatur generoa ere zehaztu beharra ikusi dugu eta album ilustratua izan da hautatutakoa. Egun ezinbestekoa den alfabetizazio bisualean (Hortin, 1981) laguntzeaz gain, albumaren generoak baditu beste hainbat bereizgarri ere: irudiaren eta testuaren arteko harreman sinergikoa, testu laburra eta inferentziala, formatuaren esangura...(Colomer, 2005; Zaparain eta Gonzalez, 2010).

Kongresurako aurkeztu asmo dugun komunikazioan, Arizmendi Ikastolako lau irakasleren esperientzietatik ateratako emaitza batzuk aurkeztuko ditugu. Hain justu ere, hiru album ilustraturen lanketaren baitan, irakurri aurretik, bitartean eta ondoren, elkarrekintza testuinguruetan, sortu diren galdera-erantzunak izan ditugu aztergai, eta ikusi dugu horiek arloaren eta ezagutza partekatuen eraikuntzan nola lagundu duten. Irakasle bakoitzaren egiteko moduetatik harago, emankorrenak diren elkarrekintzak identifikatu ahal izan ditugu, zehazki, pentsamendua aktibatzen eta sozializatzen laguntzen duten galdera motak. Galdera on eta txarren dikotomia hautsiz, helburuaren arabera galdera mota egokienak aurkeztea da xedea, eta horiek ikasleen berbaldietan duten eragina ikusaraztea.

Erreferentziak:

Colomer, T. (2005): El álbum y el texto. In J. I. Muñoz-Tebar eta M. C. Silva-Díaz (Ed.), *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños* (40-45.orr.). Caracas: Banco del libro.

Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(1), 11-21.

Correro, C. eta Real, N. (2019). La educación literaria en la etapa infantil. In C. Correro eta N. Real (Ed.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (31-42.orr.). Barcelona: Octaedro.

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.

Galarraga, H. (2018): *Literaturaren ikas-irakaskuntzan aurrera egiteko album ilustratuek eta ikasgelako elkarrekintzek eskaintzen dituzten aukerak*. Mondragon Unibersitatea (HUHEZI), Eskoriatza.

Gil, M. R. (2019). Currículum y primera educación literaria. De la oralidad a la lengua escrita. In C. Correro eta N. Real (Ed.), *La formación de lectores literarios en la Educación Infantil* (31-42.orr.). Barcelona: Octaedro.

Hortin, J. A. (1981): A confluence of theories for visual literacy theory development. *Reading Improvement*, 18(3), 194-209.

Lussi Borer, V. eta Muller, A. (2014): Exploiter le potentiel des processus de renormalisation en formation à l'enseignement. *@ctivités*, 11(2), 129-142,

Meyer, O., Do Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., eta Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning—mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.

Zaparaín, F. eta González, L.D. (2010): *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

## **El impacto del tipo de preguntas del profesorado en la construcción del discurso literario de los alumnos**

El trabajo que se presenta en las siguientes líneas forma parte de una investigación más amplia, enmarcada en un proceso de formación en la Ikastola Arizmendi (Galarraga, 2018). En ella se llevó a cabo una investigación sobre la didáctica de la literatura y la interacción didáctica (Lussi Borer y Muller, 2014). En concreto, se analizaron las interacciones construidas en el aula durante el trabajo literario y la formación del profesorado. En esta comunicación hemos abordado una parte de estas interacciones en el aula: el tipo de preguntas que el profesor ha utilizado en las entrevistas grupales y su impacto en los discursos orales de los alumnos (sobre todo en las preguntas y respuestas que surgen en la construcción del conocimiento de género). El rastreo de las huellas del desarrollo nos ha ayudado a ver cómo el cambio de interacción del profesor puede afectar a los discursos del alumnado y cuáles pueden ser las buenas prácticas en la didáctica de la literatura.

De hecho, la mayor parte de las capacidades comunicativas de los niños se desarrollan en interacción social (Gil, 2019), por lo que el desarrollo del pensamiento está condicionado por el lenguaje y las experiencias socioculturales. En este sentido, y hablando del sistema educativo, que los alumnos expresen su comprensión mediante la lengua ayuda a alcanzar procesos de aprendizaje profundos, combinando conocimiento y comunicación (Meyer et al., 2015).

Así, los contextos que el profesor crea dentro del aula y el tipo de interacciones que construye son determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área. Aunque el alumnado realiza en general pocas y breves intervenciones (Fisher, 2015), en esta investigación también hemos visto que el silencio del profesor no es suficiente para que el alumnado profundice en los discursos sobre el área, siendo la naturaleza de las intervenciones lo que necesita una revolución. Por tanto, en el ámbito de la literatura, para el proceso de formación de lectores literarios competentes, será fundamental la labor de intermediación que se genera cuando se trabaja la literatura (Colomer, 2020; Corroero y Real, 2019).

Dada la amplitud de la literatura, hemos visto la necesidad de definir también el género literario utilizado en la investigación y el elegido ha sido el álbum ilustrado. Además de contribuir a la necesaria alfabetización visual (Hortin, 1981), el género del álbum se caracteriza por la relación sinérgica entre la imagen y el texto, el texto breve e inferencial, el significado del formato... (Colomer, 2005; Zaparain y Gonzalez, 2010).

En la comunicación que pretendemos presentar al Congreso, vamos a presentar una serie de resultados extraídos de las experiencias de cuatro profesores de la Ikastola Arizmendi. Precisamente, en el marco del trabajo de tres álbumes ilustrados, antes, durante y después de la lectura, en contextos de interacción, hemos analizado las respuestas interrogativas que han surgido y hemos visto cómo éstas han contribuido a la construcción del área y de los conocimientos compartidos. Más allá de las formas de hacer de cada profesor, hemos podido identificar las interacciones más productivas, en concreto los tipos de preguntas que ayudan a activar y socializar el pensamiento. Rompiendo la dicotomía de buenas y malas preguntas, se trata de presentar los tipos de preguntas más adecuados en función del objetivo, y de visibilizar su influencia en las intervenciones del alumnado.

## **The impact of the type of questions asked by teachers on students' literary discourse construction**

This study is part of a wider research project that was carried out on a teaching process at the Arizmendi Ikastola school (Galarraga, 2018). Training on literature didactics and interaction (Lussi Borer and Muller, 2014) that had been subject to previous research was applied. More precisely, the objects of the study were, on the one hand, the interactions that happen in the classroom while teaching literature and, on the other hand, teacher training. In this presentation, we will address the type of questions that the teachers who took part in the study asked to the whole group and the effect that this had on students' oral discourse (mainly discourses that emerge while constructing knowledge about gender). This analysis has helped us to see the influence changing teacher-student interactions can potentially have on students' oral discourse, as well as to identify good practice in the field of literature teaching, because most of children's communication skills do indeed develop through social interactions (Gil, 2019). Therefore, the development of children's thinking depends on language and their sociocultural experiences. In this sense, looking at the school system, the fact that students express by means of the language what they have understood helps them to successfully complete deep learning processes by bringing together knowledge and communication (Meyer et al., 2015). On that basis, the context and the type of interactions promoted by the teacher play a crucial role in the teaching and learning process. In general, students make few and brief oral interventions (Fisher, 2015), but this research has shown even if the teacher keeps silent, it is not enough, *per se*, for students to go further in their oral interventions. They need some encouragement. Hence, mediation is critical in the training process of well-prepared literature lecturers (Colomer, 2020; Correro and Real, 2019). However, literature is so vast that it was necessary to choose one specific genre as the object of research. In this case, we opted for illustrated albums because they are very helpful for indispensable visual literacy (Hortin, 1981) and because they have very characteristic features, namely, the synergic relationship between illustrations and texts, short and inferential texts and meaningful format (Colomer, 2005; Zaparain and Gonzalez, 2010). In this presentation, we will outline the results of the experiences of four teachers who work at Arizmendi Ikastola. More specifically, we will analyse the questions and answers that emerge in their teacher-student interactions before, during and after reading three illustrated albums. Results show that these questions and answers are useful for collectively constructing shared knowledge and for developing the field. Apart from detecting teachers' individual techniques, we have also been able to identify the most fruitful type of questions for activating students' thought processes and helping them to socialise. By overcoming the good and bad question dichotomy, the aim of this presentation is to show that the most appropriate type of question depends on the goal of the activity and the influence those questions have on children's oral discourse.



## **Ikusizko itzulpena Legebiltzarreko agerraldietan: hirukote baten zirrikitu testual eta diskurtsiboak**

*GARCÍA-AZKOAGA, Inés & TORRALBA, Claudia*

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

(1. ardatza: Teoriak eta epistemologiak/ 3.ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)

Ikerketa batzuen arabera ikusizko itzulpenarekiko interesak gora egin badu ere (Krapivkina, 2018) oraindik gutxi aztertu den modalitatea da; euskara-gaztelania hizkuntza bikotearen kasuan are nabariagoa da gabezia hori. Ordea, Hego Euskal Herrian bi hizkuntza ofizial izanik, erakunde publikoetan oso ohikoa den itzulpen-praktika da. Lan honek Euskal Autonomia Erkidegoko Legebiltzarreko agerraldietan jartzen du begirada, bertan ekoizten diren diskurtsoek izaera hirukoitza izaten baitute maiz: jatorrizko diskurtso idatzia, jatorrizko diskurtso idatziaren ahozko adierazpena, eta interpretearen ahozko itzulpena xede-hizkuntzan. Schöffner-en (1997) azalpenari jarraikiz, parlamentu batean ekoizten diren testuak testu politikoen artean bereizi daitezkeen sail edo multzo batekoak dira; izan ere, partekatzen dituzten oinarriko ezaugarri komun batzuen arabera multzoka daitezke, besteak beste, erakunde baten barruan betetzen duten funtzioagatik, parlamentariaren kultura partekatzen duen auditorio bat izateagatik, eta ekoizpen leku eta une jakin batean gauzatuak izateagatik; kontuan izanda, gainera, testu politikoak itzultzeak eskatzen duen arreta edo zuhurtzia. Testuinguruari lotutako ezaugarriez gain (van Dijk, 2001), badituzte berezko fraseologia eta adierazpideak ere (Brenes, 2016), testu-generoaren izaerarekin zein erretorikaren ezaugarriekin lot daitezkeenak: eduki proposizionalaren indartzea, enuntziatuaren indar ilokutiboa indartzea... Horrela, beraz, komunikazio-unitatetzat har daitezkeen ekoizpenak dira, eta testu-genero jakin bateko kidezat ere har daitezke (Bronckart, 2008; Dolz & Gagnon, 2010). Jomugan testuen itzulpen-estrategien didaktikari ekarpena egitea izanik, lan honen helburua da itzulpen-prozesuan gertatzen dena hobeto ezagutzea, alegia, ekoizpen batetik bestera igarotzean gertatzen diren eraldaketak identifikatzea eta ikuspegi testual eta diskurtsibo batetik azaltzea. Egiten den hipotesiaren arabera, izango dira generoak berak ezartzen dituen mugak, baina baita prozesuak berak eragiten dituen aldaketak ere, batez ere enuntziatioaren kontu-hartze mekanismoetan (Bronckart, 1996) islatuko direnak. Azterketarako Euskal Autonomia Erkidegoko Legebiltzarrean egindako agerraldiez osatutako corpus bat baliatzen da. Aipatutako prozesu hirukoitzean gertatzen denaren analisia egiteko aintzat hartzen da, alde batetik, zer den hizlariaren idatzizko testutik ahozkoa aldatzen dena (zer agertzen, desagertzen, ordezkutzen... den), eta bestetik, zein den interpreteak hartzen duen bidea. Emaitzek erakusten dute, alde batetik, testu idatziaren eta ahozkoaren artean bereziki mugimendu espansiboak gertatzen direla diskurtsoari indarra emateko esapide modalizatzaileak erabilia, eta bestetik, itzultzaileek esatariaren ekoizpenari gehienetan leialtasun handiarekin jaraitzen dioten arren, aldaketak nabari direla enuntziatioaren kontu-hartzearen mailan.

Erreferentziak:

Brenes Peña, Ester (2016). La fraseología en el discurso parlamentario. Análisis argumentativo de las locuciones y paremias. In C. Fuentes (ed.), *Estrategias argumentativas y discurso político*, (pp. 251-272). Madrid: Arco Libros.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière. Textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier, *Texto!* vol. XIII, nº 1. [file:///Users/ines/Downloads/bronckartastier.pdf].

Dolz-Mestre, J.; Gagnon, R.. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito, *Lenguaje*, vol. 38, nº 2, 497-527. [<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>].

Krapivkina, O. A. (2018). Sight Translation and Its Status in Training of Interpreters and Translators, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 695-704.

Schäffner, C. (1997). Strategies of Translating Political Texts. In A. Trosborg (ed.), *Text Typology and Translation* (pp. 119-144). Amsterdam: John Benjamins.

Van Dijk (2004). Text and Context of Parliamentary Debates. In P. Bayley (ed.), *Cross-Cultural Perspectives on Parliamentary Discourse*, (pp. 339-372). Amsterdam: John Benjamins [<https://doi.org/10.1075/dapsac.10.10dij>].

### **Traducción a la vista en las intervenciones del Parlamento Vasco: entresijos textuales y discursivos de un conjunto de tres textos**

Aunque algunas investigaciones señalan que el interés por la traducción a la vista ha aumentado (Krapivkina, 2018), es todavía una modalidad poco estudiada, y esa carencia es aún más evidente en la combinación euskera-castellano. Sin embargo, esta práctica de traducción es muy común en las instituciones del País Vasco español, ya que ambas lenguas son oficiales en la Comunidad Autónoma Vasca. Este trabajo se centra en las intervenciones del Parlamento Vasco, en las que se combinan frecuentemente tres producciones verbales: el discurso escrito en la lengua de origen, la producción oral del discurso escrito en la lengua de origen y la traducción oral del intérprete en la lengua meta. De acuerdo con Schäffner (1997), los discursos parlamentarios pertenecen a un grupo claramente diferenciado dentro de los textos políticos, ya que es posible clasificarlos en base a unas características comunes, entre otras, su función dentro de la institución, su presentación ante un auditorio que comparte la cultura parlamentaria y su producción en un espacio y momento concretos, siempre teniendo en cuenta, además, la atención y cautela que requiere la traducción de textos políticos. Además de las características vinculadas al contexto (Van Dijk, 2001), cuentan también con su propia fraseología (Brenes, 2016), que a su vez puede atribuirse a la naturaleza del propio género textual y a la retórica: el refuerzo del contenido proposicional, la intensificación de la fuerza ilocutiva... Así las cosas, podemos considerar que estamos ante unidades comunicativas que pertenecen a un género textual concreto (Bronckart, 2008; Dolz & Gagnon, 2010). Con

la mirada puesta en una futura contribución al ámbito de la didáctica de las estrategias de traducción, el objetivo de este trabajo es conocer mejor el proceso de ese trabajo; en otras palabras, identificar los cambios que ocurren entre las distintas producciones y justificarlos desde el punto de vista textual y discursivo. Según la hipótesis planteada, la mayoría de los cambios vendrán impuestos por los propios límites de este género textual concreto, aunque también se prevé que algunos de ellos sean consecuencia directa del propio proceso de traducción. En cualquier caso, afectarán, sobre todo, a los mecanismos de responsabilidad enunciativa (Bronckart, 1996). El análisis se basa en un corpus formado por intervenciones parlamentarias del Parlamento Vasco. Se han tenido en cuenta, por un lado, los cambios que se producen en la transición del texto escrito al texto oral en la lengua de origen (qué aparece, qué desaparece, qué se sustituye...) y, por otro, las decisiones que en base a ello toma el intérprete para dar respuesta a esos cambios. Los resultados muestran, por una parte, que los cambios producidos del texto escrito al texto oral en la lengua de origen son mayoritariamente movimientos expansivos basados en expresiones modalizadoras y, por otra, que, aunque el intérprete generalmente reproduce fielmente el discurso del orador, se aprecian cambios en el compromiso enunciativo del texto.

### **Sight translation in the Basque Parliament: textual and discursive analysis of three samples**

Although, according to several studies, interest in sight translation is growing (Krapivkina, 2018), it is still a little-researched mode of translation. Moreover, that lack of interest is even more evident in the Basque-Spanish language combination, even if it is a very frequent translation activity due to the official status of both languages in the Southern Basque Country. This study will address interventions at the Basque Parliament, because, indeed, the texts that are produced in that context often come in three versions: the written speech in the source language, the oral speech in the source language and the oral translation in the target language. According to Schäffner (1997) parliamentary texts belong to a specific group of political texts, because they have differentiated basic features, for example, the function they have within the organisation, and an auditory function that brings together parliamentary culture and concrete places and moments. Furthermore, translating political texts requires special attention and caution. In addition to the context-related features (van Dijk, 2001), they also have their own phraseology and expressions (Brenes, 2016) that can be linked to the nature of the text genre and the characteristics of rhetoric: the strengthening of the propositional content and illocutive force. Thus, parliamentary texts can be considered as text units, as well as part of a specific text genre (Bronckart, 2008; Dolz & Gagnon, 2010). The final aim of the wider research for this study is to make a contribution to the teaching of translation strategies. However, the goal of this presentation is far more limited: we will try to better understand what happens during the translation process. In other words, we will identify and analyse the changes that happen in between the samples using a textual and discursive approach. The initial hypothesis is that those changes will be related to the limits of the text genre as well as to the process, and they will probably appear in the enunciation mechanisms (Bronckart, 1996). The analysis was carried out with texts that come from a real intervention in the

Basque Parliament. In order to discover what happens in this threefold process we will take into account, on the one hand, the changes from the written source text to the oral source text (what appears, disappears, or is replaced) and, on the other hand, the changes that are made by the interpreters. Results show that the changes that occur from the written to the oral source text are mainly expansive, in order to strengthen the speech by means of modalisation, and that the interpreter's translation is mostly faithful, although several changes have been identified in the enunciation of the text.

## El alumnado de primaria, ¿genera la misma actividad metalingüística cuando escribe en castellano (L1) y en euskera (L2)?

GARCÍA-DEL-REAL, Isabel & LOPEZ-FLAMARIQUE, Maite  
Universidad Pública de Navarra (UPNA/NUP)

(Eje 2: Aprendizaje y desarrollo del lenguaje)

Numerosos estudios han demostrado que el análisis de las conversaciones generadas durante la tarea de escribir un texto de manera colaborativa es un instrumento válido y útil para estudiar la actividad metalingüística que genera el alumnado cuando se enfrenta a la tarea de producir un texto. Los estudios que analizan la escritura de textos colaborativos en lengua materna (L1) revelan que la actividad metalingüística del alumnado se centra en los niveles más superficiales como son la ortografía y la puntuación (Tormo Guevara, 2017; Aznárez-Mauleón, García del Real y López-Flamarique, 2020). De la misma manera, en el caso de la escritura de textos colaborativos en una L2, los estudios muestran que alumnado más joven presta igualmente atención a aspectos mecánicos como la ortografía (Calzada y García-Mayo, 2020; Villarreal y Munarriz-Ibarrola, en prensa) -lo cual se relaciona con su madurez cognitiva y con el hecho de que su conciencia metalingüística no está todavía plenamente desarrollada (Muñoz, 2014)- aunque, también se centra también en aspectos léxicos y, en menor medida, en problemas de cohesión textual (Guasch y Milian, 1999).

Sin embargo, apenas se han encontrado estudios que comparen la actividad metalingüística que lleva a cabo el alumnado de primaria cuando escribe un texto en su L1 y en una L2 (Villarreal y Martínez-Sánchez, enviado) con el fin de identificar las variables que afectan al desarrollo de esta competencia y establecer si existen diferencias o incluso transferencias entre las distintas lenguas que domina un mismo hablante, su L1 o una o más L2s. Es por ello que el estudio que aquí se plantea pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿se observan diferencias entre la actividad metalingüística que genera el alumnado cuando escribe en su L1 y la que genera cuando lo hace en su L2?

Para ello, se ha recogido un corpus conformado por los borradores, los textos finales y las grabaciones de las conversaciones de 33 parejas de alumnos/as de 5º curso de Primaria que escriben un texto expositivo-argumentativo de manera colaborativa. Los participantes están escolarizados en modelo D en dos poblaciones navarras (Iruñea y Tafalla) en las que el contexto sociolingüístico es mayoritariamente castellanoparlante, y en las que la mayor parte del alumnado tiene el castellano como L1 y el euskera como L2. Las parejas escribieron el texto sin ningún tipo de intervención didáctica previa, guiadas tan solo por una consigna en la que se detallaba la tarea.

La unidad de análisis que adoptada en el estudio de las interacciones es el episodio. Esta unidad ha sido empleada en muchas investigaciones sobre la escritura conjunta de textos (Storch, 2005; entre otros). La mayor parte de ellas se centran en los denominados *episodios relacionados con el lenguaje* (*language related episodes*, LREs) que se definen

como cualquier parte de diálogo en la que el alumnado habla sobre la lengua que está produciendo, cuestiona su uso lingüístico, o propone una corrección, tanto a su producción como a una ajena (Swain y Lapkin, 1995). La caracterización de episodios relacionados con el lenguaje se basa en las siguientes categorías: ortografía, puntuación, léxico, morfosintaxis y aspectos textuales. El presente trabajo no se limita a los LREs, sino que analiza cualquier tipo de episodio, esto es, cualquier fragmento de la interacción en la que el alumnado centra su atención en un aspecto del proceso de escritura.

Se analizará si el tipo y frecuencia de LREs varía dependiendo de si la lengua que el alumnado está empleando es su L1 (castellano, en este caso) o su L2 (euskera). Los resultados obtenidos permitirán profundizar en el conocimiento que tiene el alumnado de Primaria sobre el proceso de escritura, describir la actividad metalingüística que se genera durante la escritura en parejas en una L1 y una L2 e identificar qué estrategias son transferibles entre las distintas lenguas que domina un hablante, su L1 y sus L2. Este diagnóstico es útil y necesario, dado que no se conocen trabajos que investiguen la producción escrita de un mismo grupo de sujetos en dos lenguas distintas. Además, este conocimiento es fundamental para orientar a los centros y al profesorado hacia una gestión más eficaz y eficiente del tiempo dedicado a la escritura en las distintas lenguas y hacia el diseño de intervenciones didácticas que respondan a las necesidades reales del alumnado.

#### Referencias:

- Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M. y García-del-Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. *Ocnos*, 19 (3), 42-54.
- Calzada, A. y García Mayo, M.P. (2020). Child EFL grammar learning through a collaborative writing task. En Suzuki, W. y Storch, N. (Eds), *Languaging in Language Learning and Teaching: A collection of empirical studies*, (pp. 20–39). John Benjamins.
- Guasch, O. y Milian, M. (1999). De cómo hablando para escribir se aprende la lengua. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20, 50–60.
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23 (1–2), 24–40. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863900>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* (Tesis doctoral). Recuperada del Dipòsit Digital de Documents de la UAB: <https://ddd.uab.cat/record/188077>
- Villarreal, I. y Martínez-Sánchez, A. (enviado). Effects of collaborative writing on young learners' texts: L2 vs. FL.
- Villarreal, I. y Munarriz-Ibarrola, M. (2021, en prensa). "Together we do better": The effect of pair and group work on young EFL learners' written texts and attitudes. En M. P. García Mayo (Ed.), *Working Collaboratively in second/foreign language learning*. De Gruyter.

## Textos argumentativos-científicos de alumnado de ESO en euskera, castellano e inglés

*GARRO, Eneritz; IMAZ, Ainar; PEREZ-LIZARRALDE, Karmele & IPIÑA, Nagore*

*Mondragón Unibertsitatea*

(Eje 2: Enseñanza de lenguas y desarrollo)

Europa ha mostrado su preocupación por los déficits de aprendizaje y focaliza en la necesidad de desarrollar el lenguaje académico como factor clave en el aprendizaje de todas las áreas curriculares (European Commission, 2011). Se parte del supuesto de que la adquisición de conocimientos en las áreas escolares depende del dominio adecuado de los discursos que se producen en el ámbito formal de dichas disciplinas (Beacco et al. 2016). Para ello se debería partir de la identificación de los géneros textuales propios de las prácticas sociales de referencia en dichas disciplinas (Dolz y Gagnon, 2010). Asimismo, se postula que todas las lenguas deben trabajarse a través del currículum y que todos los conocimientos de las diversas áreas escolares se ven comprometidos por una deficiente competencia lingüística (Lorenzo y Trujillo, 2017).

Se han experimentado distintos enfoques de integración de lenguas y contenidos (Cenoz, 2015). Sin embargo, la articulación de lenguas en proyectos de aprendizaje (Aldekoa et al. 2020), las transferencias entre lenguas (Cummins, 2017), la enseñanza del lenguaje académico (Snow y Uccelli, 2009) o la formación del profesorado (Garro et. al 2020) siguen siendo un reto.

El área de ciencias se ha identificado con claridad la necesidad de identificar y describir las competencias lingüísticas implicadas (Vollmer, 2010). Enseñar ciencia implica: por un lado, un compromiso con los conceptos, modelos, formas de razonamiento y lenguaje establecidos; y por otro lado, un proceso individual de comprensión del mundo, que exige una consideración crítica de los conocimientos, una argumentación basada en pruebas y una sensación de incertidumbre frente a los fenómenos (Scott et al. 2006). La argumentación es una de las prácticas privilegiadas de esta disciplina y se define por la existencia de una tesis sobre un tema controvertido, que es defendida o refutada (Aguar, 2016).

Queremos describir las capacidades y dificultades de los estudiantes a la hora de escribir un texto argumentativo-científico. Analizamos los textos científicos-argumentativos producidos en la asignatura Ciencias Naturales en el contexto del material didáctico EKI por 30 estudiantes de 2º de la ESO en euskera, castellano e inglés. El análisis llevado a cabo desde el marco de ISD (Bronckart, 1997) tiene un carácter analítico-descriptivo que considera los textos desde sus dimensiones pragmático-dialógica y discursivo-textual a través de los rasgos estructurales, lingüísticos y estrategias argumentativas. Los análisis preliminares muestran que: a) los textos producidos en las tres lenguas tienen elementos discursivos-textuales comunes; b) las afirmaciones apenas se apoyan en datos, citas o



ejemplos y sólo ocasionalmente se muestran estrategias de contra-argumentación; c) se percibe una gran variación entre los textos de distintos alumnos y alumnas, así como entre las distintas lenguas.

Referencias:

Aguar O.G. 2016. Explanation, argumentation and dialogic interactions in science classrooms, *Cultural Studies of Science Education* 11, 869–878

Aldekoa A., Manterola I., Idiazabal, I 2020. A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English, *The Language Learning Journal*

Beacco J.C., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. 2016. *A handbook for curriculum development and teacher training. The language dimension in all subjects.* Strasbourg: Council of Europe

Bronckart J.P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Paris: Delachaux et Niestlé

Cenoz J. 2015. Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?, *Language, Culture and Curriculum*, 28:1, 8-24

Cummins J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. In *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, In O. García, A. Lin, and S. May, (pp. 103–115). Cham: Springer

Dolz J., Gagnon R. 2010. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje* 38, 2, 497-527

European Commission. 2011. *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices.* Brussels: European Commission

Garro E., Perez-Lizarralde K., Lersundi A. 2020. Background and Perspective of Compulsory Secondary Education Teachers When Working in the School Language in Their Disciplinary Areas, In Ipiña N., Imaz A., Pedrosa B., Garro E. *Teachers' Perspectives Practices and Challenges in Multilingual Education. Studies in Honor of Pilar Sagasta* (pp. 37-62): Bern Peter Lang

Lorenzo F., Trujillo F. 2017. Languages of schooling in European policy-making: present state and future outcomes, *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 177-197

Scott P., Mortimer E., Aguilar O.G. 2006. The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons, *Science Education*, 90, 4, 605-631

Snow C. E., Uccelli P. 2009. The challenge of academic language. D. R. Olson y N. Torrance (Eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy.* Cambridge: Cambridge University Press

Vollmer H.J. 2010. *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education). An approach with reference points.* Strasbourg: Council of Europe



## Lehen eta haur hezkuntzako gradu-ikasleak: hizkuntza-ikaskuntza usteak

GARTZIARENA SAN POLICARPO, Mikel & ALTUNA URDIN, Jon & GORTER, Durk

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

(2. ardatza: hizkuntzaren irakaskuntza eta garapena)

Europak testuinguru eleanitza du, eta gurea ez da salbuespena. Euskal Herri gero eta eleanitzagoan, hiru hizkuntzen irakaskuntza errotzen ari den honetan, Haur eta Lehen Hezkuntza gradu-ikasleentzako hizkuntza-ikaskuntzari lotutako usteak identifikatzea giltzarri da etorkizuneko irakaskuntzaren oinarriak ezagutzeko, haren beharretara egokitu eta horiek asetzeko. Izan ere, irakasleentzako usteak aztertzea haien eguneroko irakas-jardunak hobeki ulertzea da, hizkuntza-ikaskuntzaren efizientzia hobetzeko eta hezkuntza-kurrikuluma egoki doitzeko (Gilakjani & Sabouri, 2017). Irakasle-usteak identifikatzea oinarritzat hartzea da hizkuntza-ikaskuntza ulertzeko, irakaslearen jardun kontzientea eta oharkabekoa azaltzeko (Borg, 2015); hein handi batean, usteek zuzentzen dituzte hizkuntza-ikaskuntzarako hautu pedagogiko horiek (Kalaja & Barcelos, 2019). Hori dela bide, honako azterlanak helburu du Hegoaldeko Haur eta Lehen Hezkuntza gradu-ikasleentzako hizkuntza-ikaskuntza usteak ikertu eta horiek deskribatzea.

Eskuarteko ikerlanak oinarri kuantitatiboa du, eta ikerketa sakon eta luzeago baten zati da. Hizkuntza-ikaskuntzari buruzko usteei dagokienez, berariaz sortutako online galdetegia erabili da, oinarri izanik Aiestaranek (2012) eta Arocenak (2017) alorrean egindako ekarpenak, 564 Lehen eta Haur Hezkuntzako gradu-ikasleentzako datuak batzeko Hegoaldeko unibertsitate eta kanpusetan, hala nola, UPV/EHU, UPNA/NUPen, Mondragon Unibertsitatean eta Deustoko Unibertsitatean. Ikerketa-prozedura osoaren ibilbidean eta partaideentzako usteak biltzeko lanetan, UPV/EHUko Etika Batzordearen gidalerroak jarraitu dira (identifikazio kodea: M10\_2017\_143). SPSS (26. bertsioa) programa estatistikoaren bitartez egin da datu kuantitatiboen analisia, datu deskribatzaile eta frekuentzien analisia. Emaitzek argi adierazten dute Lehen eta Haur Hezkuntzako gradu-ikasleentzako hizkuntza-ikaskuntza usteak abegikorak direla, eleaniztasunarekiko eta eleen ikaskuntza-prozesuekiko positiboak. Edonola ere, arreta merezi dute ikerlanean jasotako hainbat ikuspegi elebakarrek eta hizkuntza-ikaskuntza prozesua galgatu edo oztopa dezakeen zenbait ustek. Hain zuzen ere, etorkizuneko irakasleentzako usteak, oro har, positiboak izanagatik ere, ikerketa sakonagoaren beharra dute. Eta alor horretan, bide batez, ikerlanak irakasleentzako formazio-beharra nabarmentzen du. Etorkizunari begira, ikerlanak uste eleanitz positiboentzako ezaugarriak profitatzen irakatsiko dien eta ikuspegi elebakarrek hizkuntza-ikaskuntza uste horiek zuzentzeko lanabes nahikoa emango dien formazio-ikastaroetan eginik azpimarra.

Erreferentziak:

Aiestaran, J. (2012). *Attitudes towards bilingualism and Basque in Rioja Alavesa*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

Arocena, E. (2017). *Multilingual education: teachers' beliefs and language use in the classroom*. University of the Basque Country.

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' Beliefs in English Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78>

Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2019). Learner Beliefs in Second Language Learning. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). <https://doi.org/doi:10.1002/9781405198431.wbeal0082.pub2>

### **Alumnos de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil: creencias del aprendizaje lingüístico**

Europa tiene un contexto plurilingüe y el nuestro no es una excepción. En un País Vasco cada vez más plurilingüe, en el que se está afianzando la enseñanza de las tres lenguas, la identificación de las creencias relacionadas con el aprendizaje lingüístico de los alumnos de los grados de Educación Infantil y Primaria es clave para conocer las bases de la futura enseñanza, adaptarse a sus necesidades y satisfacerlas. De hecho, analizar las creencias del profesorado es comprender mejor sus prácticas cotidianas para mejorar la eficiencia del aprendizaje lingüístico y ajustar adecuadamente el currículo educativo (Gilakjani & Sabouri, 2017). La identificación de las creencias de los profesores y profesoras es fundamental para comprender el aprendizaje lingüístico, y también la actuación consciente e inconsciente del profesor (Borg, 2015); en gran medida, las creencias dirigen esas decisiones pedagógicas para el aprendizaje lingüístico (Kalaja & Barcelos, 2019). Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar las creencias del aprendizaje lingüístico de los alumnos de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil.

El estudio realizado tiene una base cuantitativa y forma parte de un estudio más profundo y extenso. En cuanto a las expectativas sobre el aprendizaje lingüístico, se ha utilizado un cuestionario online creado al efecto, basado en las aportaciones de Aiestaran (2012) y Arocena (2017) para recopilar los datos de 564 estudiantes de los grados de Educación Primaria e Infantil en universidades y campus del País Vasco del Sur, como la UPV/EHU, UPNA/UPNA, Mondragon Unibertsitatea y Universidad de Deusto. En la trayectoria de todo el procedimiento de investigación y en la recopilación de las creencias de los participantes se han seguido las directrices del Comité de Ética de la UPV/EHU (código de identificación M10\_2017\_143). El análisis de datos cuantitativos, descriptivos y de frecuencias se ha realizado a través del programa estadístico SPSS (versión 26). Los resultados muestran claramente que las creencias de aprendizaje lingüístico de los alumnos de los grados de Educación Primaria e Infantil son acogedoras, positivas en cuanto al plurilingüismo y los procesos de aprendizaje de las lenguas. En cualquier caso, merecen especial atención algunas de las perspectivas monolingües recogidas en el estudio y algunas de las opiniones que pueden frenar o dificultar el proceso de aprendizaje lingüístico. Justamente, a pesar de que las creencias de los futuros profesores son, en

general, positivas, necesitan una investigación más profunda. Y en este campo, el estudio destaca la necesidad de formación del profesorado. De cara al futuro, destacamos los cursos de formación en los que el trabajo de investigación les enseñará a profitar las características de las convicciones plurilingües positivas y les proporcionará herramientas suficientes para corregir esas creencias de aprendizaje lingüístico con perspectiva monolingüe.

### **Early years and primary education degree students: language learning beliefs**

Europe is multilingual, and so are we. At a time when more and more multilingual and trilingual teaching is taking root in the Basque country, identifying the beliefs of early years and primary education degree students is key to learning what the foundations of future education are, in order to adapt and respond to the needs that will arise. Indeed, being aware of teachers' beliefs allows us to better comprehend their teaching activity in order to improve the efficiency of the language learning process and to correctly adapt the language curriculum (Gilakjani & Sabouri, 2017). Identifying teachers' beliefs is crucial to understanding the language learning process and to explaining teachers' conscious and unconscious activity (Borg, 2015). Indeed, pedagogical decisions for language teaching are, to a great extent, based on beliefs (Kalaja & Barcelos, 2019). On that basis, the aim of this quantitative research is to understand and describe the beliefs of early years and primary teaching students in the Southern Basque Country. However, it is part of a wider research project. In order to gather students' beliefs on language teaching, a specific questionnaire has been designed for this study. To that end, we have taken into account Aiestaran's (2012) and Arocena's (2017) contributions when gathering data at the different universities and campuses of the Southern Basque Country: The University of the Basque Country (UPV/EHU), The Public University of Navarra (UPNA/NUP), Mondragon University and Deusto University. The entire research project and data collection has been carried out in accordance with the University of the Basque Country's Ethics Commission guidelines (identification code: M10\_2017\_143). The quantitative study, data description and frequency analysis have been completed using the SPSS statistics program (26<sup>th</sup> version). Results clearly show that early years and primary education degree students have positive beliefs about multilingualism and the language learning process. However, monolingual approaches and beliefs that could potentially hinder language learning were also identified in this study. For that reason, although future teachers' beliefs are positive in general, further research is needed in this area. Furthermore, other studies in the same field highlight the need for training. With that in mind, this study aims to emphasise the need for training courses that will provide students with tools that will enable them to make the most of their positive multilingual beliefs and to correct any monolingual approaches to language learning.

## La integración de lenguas y contenido en la Educación Secundaria en contextos educativos multilingües: una intervención pedagógica

GASPAR, Artzai

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

(Eje 3: intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

Las investigaciones sobre los resultados de materias impartidas en una adicional (CLIL) no son concluyentes. Surmont, Struys, Van Den Noort y Van De Craen (2016) indican que la enseñanza de matemáticas mediante una lengua adicional ofrece mejores resultados que la enseñanza en la lengua materna. La explicación que ofrecen es que al trabajar el contenido matemático en una lengua adicional, el alumnado incrementa la conciencia metalingüística (Surmont et al., 2016). Fleckenstein, Gebauer y Moller (2019) también ofrecen resultados similares. Por el contrario, Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales y Arias Blanco (2019) indican que impartir ciencias naturales en inglés tiene efectos negativos en comparación con la enseñanza que se imparte en primera lengua. Explican que estos resultados podrían deberse a que se está fomentando un aprendizaje CLIL únicamente centrado en la lengua y no en el contenido. En ese sentido, uno de los retos más importantes al que debe hacer frente la enseñanza multilingüe es la comprensión del contenido académico. van Kampen, Admiraal y Berry (2018) subrayan la importancia de proporcionar recursos para facilitar la comprensión. Entre otros, el “translanguaging pedagógico” puede ser una estrategia apropiada (Cenoz, 2017). Su aplicación tiene como objetivo reforzar el aprendizaje de lenguas y de contenido utilizando estrategias didácticas diseñadas y planificadas (Cenoz y Gorter, 2017).

Así pues, el todavía proyecto de tesis doctoral que se va a presentar parte de la hipótesis de que una intervención didáctica basada en “translanguaging pedagógico” que incluya estrategias que conecten las lenguas del repertorio multilingüe del alumnado activará la conciencia metalingüística, fomentará el aprendizaje del léxico académico y fomentará la comprensión en materias académicas impartidas en segunda o tercera lengua. El objetivo principal del estudio es conocer el efecto de dicha intervención en la comprensión y el rendimiento en lenguas, matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales cuando estas materias se imparten en una lengua adicional. La intervención será una unidad didáctica de diferentes asignaturas de ciencias. En ellas, se trabajará con diferentes textos expositivos y se realizarán diferentes actividades inspiradas en el trabajo de Uccelli (2016), así como reconocer lenguaje académico, entender e identificar vocabulario metalingüístico y desgranar información académica densa, entre otras. De la misma manera se impulsará la comparación entre las lenguas del repertorio lingüístico del alumnado.

Para ello, en este proyecto de tesis se tomará una muestra de aproximadamente 180 alumnos/as de ocho aulas de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. La mayor parte del alumnado tendrá español como primera lengua y recibirá instrucción en algunas materias curriculares en una segunda o tercera lengua (euskara,

inglés). La intervención se realizará en el grupo experimental (N=90) para después comparar los resultados obtenidos con el grupo control (N=90). Se llevará a cabo un pretest y un postest en ambos grupos, y se analizarán todos los datos mediante una metodología mixta.

#### Referencias:

Arteagoitia, I., y Howard, L. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the United States. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging* (pp. 61–83). Cambridge University Press.

Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school context. *International Perspectives: an introduction. Journal of Language, Identity and Education* 16: 193-198.

Cenoz, J., y Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38: 901–912.

Fernández-Sanjurjo, J.; Fernández-Costales, A. y Arias Blanco, J.M. (2019). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22: 661-674.

Fleckenstein J., Gebauer S. K., y Möller J. (2019). Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 56: 228–235.

Pavón Vázquez, V., y Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Lingvarvm Arena*, 4: 65–78.

Surmont, J. Struys, E., Van Den Noort, M. y Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6: 319-337.

Uccelli, P., Barr, C. D., & Galloway, E. P. (2016). Core Academic Language Skills Instrument (CALSI-I).

van Kampen, E., Admiraal, W., y Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222–236.

## Resultados y divulgación de la metodología de investigación del Proyecto de investigación “Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de Educación Física”

GOICOECHEA-GAONA, María-Victoria

Crub-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

(Eje 4: La actividad del lenguaje en la formación docente )

En el proyecto de investigación denominado “Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de la Educación Física” (B-209 CRUB-UNCo), hemos trabajado en colaboración con profesores de Didáctica la Educación Física y con estudiantes en prácticas de la carrera Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Buscamos información que nos permita contribuir en la formación docente, por ello a partir de la observación de las clases dictadas por los estudiantes en prácticas, hemos estudiado la relación entre el trabajo efectivo y el trabajo prescrito (la planificación).

Seguimos la línea de investigación denominada Análisis de las consignas de tareas (Riestra, 2008) que, articulada con la perspectiva del Análisis de Trabajo Docente (Bronckart, 2007, Bronckart, Jobert & Friedrich, 2001), permite estudiar las consignas que los practicantes elaboran para sus clases.

En esta ocasión, compartiremos una breve muestra de la metodología de investigación implementada y de los datos obtenidos, particularmente, el caso de una clase en la que los juegos propuestos fueron muy complejos, lo que dio lugar a consignas muy extensas que tuvieron que ser reformuladas.

Referencias:

Bronckart, Jean-Paul. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, Jean-Paul., Jobert, Guy. & Friedrich, Janette. (2001). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation*. Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2001-2003).

Goicoechea, María Victoria. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina*. Publicación digital de la Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>

Riestra, Dora. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## Text mining e análise de géneros: contributo para a análise automática de textos na perspetiva do ISD

GONÇALVES, Matilde

NOVA FCSH/CLUNL

MAGALHÃES, Miguel

FCT/CLUNL

(Eixo 1: Teorias e epistemologias)

O termo "género" tem uma longa tradição em muitas disciplinas académicas, como os estudos literários, a linguística e a retórica. É, conseqüentemente, um conceito difícil de manusear, uma vez que cada uma dessas áreas de estudo tem a sua própria definição e abordagem de análise. Mais recentemente, estendeu-se a outras áreas, como *big data* recolha de informação, onde surgiu a necessidade de recolher e tratar automaticamente grandes volumes de informação (neste caso, texto). Na última década, o *text mining* teve um rápido desenvolvimento. Considerado um epifenómeno do *data mining*, um dos desafios do *text mining* é a identificação do género a que pertence o texto em análise. A diversidade de conceitos e definições do género não tem afetado este campo de pesquisa, uma vez que adotam ou adaptam definições já estabelecidas. O risco que esta adaptação tem revelado, é que não existe um consenso sobre o objeto de estudo, afetando a abordagem prática dos textos.

Nos estudos linguísticos, a questão do género tem desempenhado um papel central e, atualmente, podem ser identificadas várias linhas teóricas que abordam a questão do género de acordo com áreas ou problemas específicos: Biber (1995), Bronckart (1997, 2008), Maingueneau (2005), Rastier (1989, 2009), Swales (1990).

Face ao exposto, o primeiro objetivo desta apresentação é analisar e apresentar uma nova abordagem para a classificação automática de géneros baseada numa análise multidimensional, que a seguir se apresenta sucintamente. Partindo de uma análise da organização semântica e discursiva, e da estrutura temática de uma amostra de textos de um *corpus* escrito, vamos tentar perceber se se o comentário é uma prática textual onde coexistem diferentes géneros, ou um conjunto de textos sem fronteiras definidas. A partir desta análise, o segundo objetivo deste trabalho será o desenvolvimento de uma metodologia que permita analisar, com o auxílio de ferramentas de *text mining*, e de forma semiautomática o género dos textos.

Este trabalho parte da proposta de Santini (2005, 2007) propondo um novo conjunto de traços linguísticos com base no referencial teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, desenvolvido por Bronckart (1997). E mais especificamente, este trabalho analisa como os tipos discursivos, de acordo com a formulação proposta por Bronckart (2008), entendidos como materializações linguísticas dos mundos discursivos, nos permitem descrever os textos. Embora Biber (1995) já tenha proposto uma abordagem semelhante para a análise de textos orais e escritos, a nossa proposta permite uma análise mais ampla, identificando



não só os meios de comunicação, mas também a função comunicativa do texto, combinando análise qualitativa e dados quantitativos. Para isso, desenvolveu-se uma metodologia de etiquetagem de *corpus* que permite descrever os marcadores de género (Miranda, 2010) presentes no texto e introduzi-los como variáveis de análise. Deste modo, é possível materializar e quantificar as representações que o sujeito tem do contexto da ação e que são convocadas pelo agente.

Os resultados preliminares deste processo de etiquetagem mostram que uma análise baseada no quadro do ISD permite não só analisar o texto enquanto unidade comunicativa como também dá resposta à necessidade de flexibilizar a noção de género e permite integrar a heterogeneidade que os textos apresentam.

Referências:

- Biber, D. (1995). *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue : hommage à François Rastier. *Texto !*, XIII(1/2).
- Maingueneau, D. (2005). As categorias da análise do discurso. In F. Menendez (Ed.), *Análise do discurso* (pp. 81–105). Lisboa: Huguin.
- Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG/FCT
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris: Hachette.
- Rastier, F. (2009). Stylistique et textométrie Sept questions de principe et d’opportunité. *Texto!*, XV(4), 62–70.
- Santini, M. (2005). Linguistic facets for genre and text type identification: A description of linguistically-motivated features. *ITRI Report Series: ITRI-05*, 1–41.
- Santini, M. (2007). Automatic Genre Identification : Towards a Flexible Classification Scheme, (1), 1–6.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.



## **Análise de um dispositivo de formação contínua de professores, em Didática da Escrita: virtudes e limites**

*GRAÇA, Luciana*

*Camões, I.P./Universidade de Toronto; CIDTFF*

*ÁLVARES PEREIRA, Luísa*

*CIDTFF*

*DOLZ, Joaquim*

*GRAFE/Université de Genève*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Esta nossa apresentação inscreve-se na linha das investigações sobre o desenvolvimento profissional docente, e nas quais se cruzam a Didática da Língua e a Formação Profissional dos Professores (BULEA & BRONCKART, 2010; DOLZ & PLANE, 2008; GAGNON, 2010; PEREIRA, 2019). Interessamo-nos, assim, por explorar de que forma é possível estabelecer uma articulação o mais profícua possível entre os avanços que têm sido alcançados pela Didática de Línguas e a Formação Profissional Docente propriamente dita, para que não só os professores se sintam cada vez mais capazes de fazer face aos mais diversos desafios com que são diariamente confrontados, nas suas práticas de ensino, como também seja ultrapassada uma ainda por vezes comum rutura entre os designados saberes teóricos e os chamados saberes práticos. Perante as evidências, demonstradas pela investigação, de que é a eficácia da ação docente o principal motivo dos resultados obtidos pelos respetivos docentes (OECD, 2005) e que a formação para o desenvolvimento profissional dos professores (DOLZ-MESTRE & GAGNON, 2018) é determinante para uma melhoria das práticas de ensino, *in loco*, afigura-se, de facto, essencial trabalhar em prol de uma maior articulação entre os conteúdos que são veiculados, aquando da formação docente, e as práticas efetivas de ensino, em sala de aula (DOLZ, PLANE & 2008; BULEA & BRONCKART, 2010; PEREIRA, 2019). É, precisamente, neste quadro que, e seguindo as investigações realizadas no quadro do GRAFE-FORENDIF (DOLZ & PLANE, 2008; DOLZ-MESTRE & GAGNON, 2018; GAGNON, 2010; PEREIRA, GRAÇA & CARNIN, 2014), e inscrevendo-nos, ainda, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), concebemos uma pesquisa voltada para o estudo da influência de um determinado modelo de formação profissional contínua - construído para o ensino de géneros textuais escritos em distintas disciplinas curriculares, e concebido numa lógica de alternância entre o trabalho teórico, dado em formação, e a análise do trabalho prático, realizado em sala de aula - nas práticas efetivas de ensino dos formandos-professores (DOLZ-MESTRE, 2019). Porém, e nesta nossa apresentação, colocaremos a nossa atenção apenas sobre a oficina de formação contínua, interessando-nos a análise das interações que tiveram lugar entre o formador e os formandos. Para tal, começaremos com uma breve apresentação do enquadramento

teórico do nosso estudo, e na gênese do nosso dispositivo formativo (SANCHEZ ABCHI, SILVA HARDMEYER & DOLZ-MESTRE, 2018). Em seguida, descreveremos a abordagem metodológica que adotamos, assim como este mesmo modelo de formação implementado, demonstrando as suas principais potencialidades e os seus principais limites, (também) com base nos resultados já obtidos, quer em termos dos conteúdos de saber apresentados pelo formador quer em termos dos próprios obstáculos que foram sendo identificados, no decurso da formação contínua. E, à luz das análises já efetuadas, as virtudes já identificadas no dispositivo formativo que implementámos são de facto não só muito diversas como também muito profícuas, muito particularmente, em termos das pistas que podem ser dadas a um campo tão vasto, quanto complexo, como é o caso da Formação Profissional Contínua de Professores, no campo da Didática da Escrita.

#### Referências:

BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

BRONCKART, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.

BULEA, E. & BRONCKART, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1): 43-60.

DOLZ, J. & PLANE, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: Recherches sur les pratiques*. Namur, Presses Universitaires de Namur.

DOLZ-MESTRE, J. & GAGNON, R. (ed). (2018). *Former à enseigner la production écrite. Acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>.

GRAÇA, L., PEREIRA, L. Á., & DOLZ, J. (2014). Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/ Linguistics Studies*, 261-282.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION & DEVELOPMENT (OECD). (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers. Final report – Teachers matter*. Paris, France: OECD.

PEREIRA, L. Á. (2019). A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: I. P. MARTINS (org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação*. Aveiro: UA Editora, p. 795-839.

PEREIRA, L. Á., GRAÇA, L. & CARNIN, A. (2014). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista FAEBA*, 23 (41), 129-137. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/829>.

SANCHEZ ABCHI, V. S., SILVA HARDMEYER, C. & DOLZ-MESTRE, J. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In: *Former à enseigner la production écrite. Acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 229-261.

## **A alterabilidade das práticas docentes efetivas e do objeto de ensino construído, em sala de aula: qual o papel das ferramentas didáticas a que recorre o professor?**

*GRAÇA, Luciana*

*Universidade de Toronto; CIDTFF*

*ÁLVARES PEREIRA, Luísa*

*CIDTFF*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

A utilização, pelo professor, de determinadas ferramentas didáticas, em sala de aula, constitui-se como uma das mais comuns formas de se reduzir a complexidade da atividade de ensino (DOLZ & GAGNON, 2018). Acontece, porém, que o recurso a uma determinada ferramenta didática não se constitui como sendo um elemento neutro, quer na ação do docente quer no próprio objeto de ensino mediatizado por aquela (SCHNEUWLY, 2000). Pelo contrário, e inscrevendo-nos numa orientação sócio-histórica da Didática (BRONCKART, 2006), considera-se que cada ferramenta didática carrega, em si mesma, específicas significações, com efetivos efeitos quer no campo do ensino quer no campo da aprendizagem (WIRTHNER, 2006; PEREIRA, 2019). Por outras palavras, e advogando-se o papel transformador inerente a qualquer ferramenta, e circunscrevendo-nos, aqui, apenas, ao âmbito do que ocorre em termos do ensino, interessamo-nos por estudar de que forma uma determinada ferramenta didática, utilizada pelo docente, pode então metamorfosear a sua prática, ou seja, não só a sua ação *in loco* como também a própria forma como o docente concebe e (re)configura o objeto de ensino (SCHNEUWLY, & DOLZ-MESTRE, 2009). Mais especificamente, descreveremos uma nossa investigação, conduzida no contexto específico de ensino do texto de opinião escrito, em seis turmas do 6.º ano de escolaridade de língua portuguesa, em escolas do distrito de Aveiro (Portugal), e que se desenrolou em duas principais fases: i) numa primeira fase, cada docente ensinou a escrita de um texto de opinião conforme lhe aprouve; e, ii), numa segunda fase, o ensino do texto de opinião foi realizado com a implementação de uma sequência didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2001) previamente facultada a cada docente pela investigadora, sendo que coube a cada professor proceder às alterações que considerasse necessárias. Ambas as fases foram gravadas audiovisualmente. Graças a uma minuciosa análise de dados, na esteira dos trabalhos do GRAFE (SCHNEUWLY, DOLZ-MESTRE, & RONVEAUX, 2006), foi assim possível identificar os reais efeitos operados pela introdução SD, nos vários planos considerados. Esta nossa apresentação começará, assim, por um breve enquadramento teórico, antes de passarmos à descrição do nosso desenho metodológico e da abordagem analítica adotada (a saber, a macroestrutura e as categorias de conteúdo presentes), sendo que terminaremos com a apresentação dos resultados obtidos por três professores participantes, comparando-os entre si. E, com

efeito, os resultados obtidos demonstram, de uma forma muito evidente, as diversas transformações operadas, pela ferramenta didática selecionada, no desenvolvimento da atividade de ensino em sala de aula (GRAÇA, 2010, 2020). No entanto, será a constatação de tais mudanças suficiente para que possamos afirmar que houve, realmente, um desenvolvimento do docente – ou uma «eficácia subjectiva» (SAUJAT, 2008)? Afinal, o que será eficaz no plano desenvolvimental (BRONCKART, 2006)? E até que ponto o objeto de ensino ensinado é diferente do inicialmente concebido? É precisamente com tais perguntas, e possibilidades de resposta, com importantes implicações, inclusive, a nível da formação (contínua) de professores, e (também) à luz do trabalho descrito, que terminaremos esta nossa apresentação.

Referências:

BRONCKART, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.

DOLZ-MESTRE, J., & GAGNON, R. (ed). (2018). *Former à enseigner la production écrite. Acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

GRAÇA, L. (2020). Da descrição à compreensão das práticas docentes: a importância da escolha dos dispositivos de redução e de análise de dados para a apreensão das lógicas de ensino. *Diálogo das Letras*, v. 9, p. e02029, 23 dez. 2020.

PEREIRA, L. Á. (2019). A Produção de Textos na Escola – um Percorso para uma Didática (da Literacia) da Escrita. In: I. P. MARTINS (org.), *Percursos de Investigação em Educação no CIDTFF: um itinerário pelas Lições de Agregação* (p. 795-839). Aveiro: UA Editora.

SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.

SCHNEUWLY, B., & DOLZ-MESTRE, J. (avec la collaboration de Aebly Daghé, S., Bain, D., Canelas Trevisi, S., Cordeiro Sales, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th.; Toulou, S.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY, B., & DOLZ-MESTRE, J., & RONVEAUX, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (ed.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

## Bigarren hezkuntzako ikaslearen garapen emozional eta kognitiboa literaturaren didaktikaren bidez alfabetizazio anitzen markoan

HERNANDEZ LLONA, Xabier

Mondragon Unibertsitatea

### (3. ardatza: Interbentzioa eta praktika [sozio-diskurtsibo] didaktikoak)

Hezkuntzaren helburu nagusienetako bat pertsonaren garapenean eragitea da (EJ, 2014), eta garapen horretan, alderdi kognitiboa zein emozionala ezinbestekoak dira. Literaturaren proposamen didaktiko-metodologiko egoki batek Bigarren Hezkuntzan ikasten duen gaztearen garapen emozional-afektibo zein kognitiboan modu zuzen eta positiboan eragin beharko luke, norbere nortasun pertsonala eta soziala eraikitzea ahalbidetuz (Euskal Curriculum, 2006). Hortaz, heziketa literarioaren baitako edozein proposamen pedagogiko-didaktiko diseinatzean, aipatutako bi garapen-parametroak aintzat hartu beharko ditugu.

Ildo horretatik, XXI. mendeko literaturaren irakaskuntzak erronka berriei heldu behar die. Lehenik eta behin, eta arestian aipatutako garapen integralari begira, literaturaren irakaskuntzatik heziketa literarioa igarotzeko beharra dago (Coveri, 1986; Lugarini, 1985); eta, horretarako, ikastetxeetan edota hezkuntza komunitateetan aldaketa hori gauzatzen lagunduko duten baldintzatzaile nahiz aldagaiak identifikatu behar dira. Bigarrenik, aldagai horiek proposamen pedagogikoetara ekarri eta sistematizatzea ezinbestekoa da, betiere, tokian tokiko hezkuntza errealitatera egokituz.

Era berean, proposamen pedagogiko horiek hezkuntza berrikuntzaren parametroei erantzun behar diete; besteren artean, ikaslea arloan alfabetatzea ahalbidetuz. Hain zuzen ere, *Pluriliteracies Teaching for Learning* (PTL) markoaren xedeetako bat ikaslea jakintza-arlo desberdinetan alfabetatua izatea da. Hots, ikasleak modu kontzientean bere kontzeptu-egituran ezagutza berria txertatzea (Novak, 2002) eta hizkuntzaren bidez artikulatzea (Meyer et al., 2018). Modu horretan, ikaslea *deeper learning* (id.) edo ikaskuntza sakonagoa lortze bidean jartzea da xedea, hots, aurreko bi funtzio horiez gain, marko kompetenzialaren barruan ikaslea ikasitakoa antzeko hezkuntza testuinguruetan transferitzeko gai izatea.

Erronka horiei guztiei aurre egiteko, lehenik eta behin, aurretik aipatutako hiru zutabeen gainean marko teorikoa garatu dugu: a) Bigarren Hezkuntzako ikaslearen garapen kognitibo-emozionalari dagozkion konstruktio psikologikoak; b) Heziketa literarioak; c) PTL eta ikaskuntza sakonari buruzko oinarri pedagogikoak. Hauek guztiak oinarritzat hartuta, ikerketa kualitatiboa abiatu da, lehen pausu gisa, literaturaren didaktikan eragiten duten hezkuntza komunitateko kideen bidez, egoera orokorraren diagnostia egiteko eta, halaber, dituen erronkak identifikatzeko.

Hartara, hezkuntza komunitate horretan batera edo bestera eragiten duten kide desberdinen bizipenak, iritziak eta ikuspegiak jaso dira, baita etorkizunari begirako ekarpenak ere. Horretarako, gaur egun gaiaz arduratzen diren eragile desberdinekin focus

group-ak eta sakoneko elkarrizketak egin dira, besteren artean, Euskal Idazleen Elkarte, Euskal Editoreen Elkarte, Galtzagorri elkarte, Berritzeguneetako profesionalak, Ikaslarreko literatur ikerketa taldeko kide diren Mondragon Unibertsitate, EHU zein Ikastolen Elkarteko kideak (taldeko kide gara) eta, nola ez, hainbat irakasle eta ikasle ere badaude.

Ikerketa horren helburua bikoitza da: alde batetik, literaturaren didaktikak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (DBH) dituen ahuleziak, mehatxuak, indarguneak eta aukerak (AMIA) identifikatzea eta, bestetik, aukera horiek proposamen kurrikular zehaztutara ekartzea. Eta, hain zuzen ere, ikerketaren ondorio horiek zein marko teorikoko printzipioak kontuan hartuta, proposamen didaktiko-pedagogiko bat diseinatu da. Komunikazio horretan prozesu horren emaitzen berri ematea da asmoa.

Erreferentziak:

Coveri, L. (1986). *Insegnare letterature nell scuola superiores*. Firenze: La Nuova Italia.

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, Kristau Eskola & Sortzen-Ikasbatuaz. (2006). *Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumuma: Euskal Curriculumuma baloratzeko eta hobetzeko proposamena*. Hemendik jaso: <http://www.euskalcurriculumuma.eus/sites/default/files/dokumentuak/EUSKARA.pdf>

Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. (2014). *Heziberri 2020: Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. Hemendik jaso: [www.euskadi.eus/contenidos/.../eu.../00000ge\\_Pub\\_EJ\\_heziberri\\_2020\\_e.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/.../eu.../00000ge_Pub_EJ_heziberri_2020_e.pdf)

Lugarini, F. (1985). *Insegnare letterature nella scuola dell' obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.

Meyer, O., Imhof, M., Coyle, D., eta Banerjee, M. (2018). *Positive Learning and Pluriliteracies*. In *Positive Learning in the Age of Information*. Springer Vs, Wiesbaden. 235-265.

Novak, J. (2002). "Meaningful Learning: the Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners". *Science education* 86-4. 548-571.

## **Desarrollo emocional y cognitivo del alumnado de secundaria a través de la didáctica de la literatura en el marco de la alfabetización múltiple**

Uno de los principales objetivos de la educación es influir en el desarrollo de la persona (GV, 2014), donde tanto lo cognitivo como lo emocional son fundamentales. Una propuesta didáctico-metodológica adecuada de la literatura debería incidir de forma directa y positiva en el desarrollo emocional, afectivo y cognitivo del joven que estudia en Educación Secundaria, posibilitando la construcción de su propia identidad personal y social (Curriculum Vasco, 2006). Por tanto, a la hora de diseñar cualquier propuesta pedagógico-didáctica dentro de la educación literaria, tendremos que tener en cuenta los dos parámetros de desarrollo mencionados.

En este sentido, la enseñanza de la literatura del siglo XX debe abordar nuevos retos. En primer lugar, y de cara al desarrollo integral previamente mencionado, es necesario pasar

de la enseñanza de la literatura a la educación literaria (Coveri, 1986; Lugarini, 1985), identificando los condicionantes y variables que contribuirán a llevar a cabo este cambio en los centros escolares o en las comunidades educativas. En segundo lugar, es imprescindible incorporar y sistematizar estas variables a las propuestas pedagógicas, siempre adecuando la educación a la realidad del lugar.

Asimismo, estas propuestas pedagógicas deben responder a los parámetros de la innovación educativa, entre otros, posibilitando la alfabetización del alumnado en el ámbito. Uno de los objetivos del marco *Pluriliteracies Teaching for Learning* (PTL) es que el alumno sea alfabetizado en diferentes áreas de conocimiento. Es decir, que el alumno incorpore conscientemente un nuevo conocimiento en su estructura conceptual (Novak, 2002) y lo articule a través del lenguaje (Meyer et al., 2018). De esta manera, el objetivo se convierte en que el alumno obtenga el *deeper learning* (id.) o un aprendizaje más profundo, es decir, además de las dos funciones previamente mencionadas, que el alumno sea capaz de transferir lo aprendido a contextos educativos parecidos dentro de el marco competencial.

Para hacer frente a todos estos retos, en primer lugar, hemos desarrollado un marco teórico sobre los tres pilares mencionados anteriormente: a) Los constructos psicológicos correspondientes al desarrollo cognitivo-emocional del alumno de secundaria; b) Claves para la educación literaria; c) Bases pedagógicas sobre el aprendizaje profundo y el PTL. En base a todo ello, se ha puesto en marcha la investigación cualitativa, y como primer paso, a través de los miembros de la comunidad educativa que inciden en la didáctica de la literatura, realizar un diagnóstico de la situación global e identificar los retos a los que se enfrenta.

De esta forma se recogen las vivencias, opiniones y visiones de los diferentes miembros que influyen de una u otra manera en esta comunidad educativa, así como las aportaciones de cara a el futuro. Para ello, se han realizado *focus groups* y entrevistas en profundidad con los diferentes agentes que actualmente se ocupan del tema, como la Asociación de Escritores Vascos, la Asociación de Editores Vascos, la Asociación Galtzagorri, los profesionales de los Berritzegunes, miembros del grupo de investigación literaria Ikaelkar que también son miembros de Mondragon Unibertsitatea, UPV/EHU e Ikastolen Elkartea. Además, también hay varios alumnos y profesores.

El objetivo de esta investigación es doble: por un lado, identificar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) que tiene la didáctica de la literatura en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, por otro, trasladar estas posibilidades a propuestas curriculares concretas. Precisamente, teniendo en cuenta estas conclusiones de la investigación y los principios del marco teórico, se ha diseñado una propuesta didáctico-pedagógica. En esta comunicación se pretende dar a conocer los resultados de este proceso.

## **Developing secondary students' emotional and cognitive skills through literature teaching within the framework of pluriliteracy**

One of the main aims of education is to influence people's development process (EJ, 2014), and, to that end, cognitive and emotional components are crucial. For that reason, an appropriate didactic and methodological proposal for literature teaching should have a direct and positive influence on the emotional/affective and cognitive development of youngsters in secondary education and facilitate the construction of their own personal and social identity (Euskal Curriculuma, 2006). Therefore, these two parameters must be taken into account when designing didactic and methodological proposals for literature teaching. In the same way, 21<sup>st</sup> century literature teaching needs to address new challenges. Firstly, there must be a move from literature teaching to literature training (Coveri, 1986; Lugarini, 1985), to ensure comprehensive development for students. To this end, conditions and variables that will help to make this change in schools and language communities must be identified. Secondly, it is crucial to apply and systematise those variables in pedagogical proposals that match with local linguistic realities. Equally, those pedagogical proposals must be coherent with the parameters of educational innovation so that students are literate in the language of that specific field. Indeed, one of the aims of Pluriliteracies Teaching for Learning (PTL) is that students become literate in different areas of knowledge. In other words, students consciously incorporate new knowledge into their conceptual structure (Novak, 2002) and they are able express it by means of language (Meyer et al., 2018). Moreover, students start to acquire deep learning (id.) and these skills are transferable to other educational contexts. To tackle all these challenges, first of all, we developed a theoretical framework around the aforementioned three pillars: a) psychological constructs of secondary education students' emotional and cognitive development; b) keys for literature training and c) PTL and pedagogical foundations of deep learning. Taking all of these into account, the first step was to carry out quantitative research by analysing those who influence literature didactics in order to make a general diagnosis of the situation and to identify the current challenges in the field. To that end, we collected the experiences, beliefs, standpoints and future expectations of the different members of the educational community. To do this, we organised focus groups and comprehensive interviews with different actors who work on this issue: the Basque Writers' Association; the Basque Editors' Association; the Galtzagorri association; professionals from educational innovation and training support centres (Berritzegunes); Ikaelkar literature research group members from Mondragon University, the University of the Basque Country and Ikastolen Elkarte, and some teachers and students. The aim of this research is twofold: on the one hand, to identify the strengths, weaknesses, opportunities and threats (SWOT) of literature didactics in compulsory secondary education and, on the other hand, to implement those opportunities in specific curriculum proposals. In a second step, a specific didactic and pedagogical proposal was designed, taking into account the conclusions and the principles of the theoretical framework of the research. The aim of this presentation is, therefore, to share the results of our work.



## ¿Importa el género de quien ironiza? Reflexiones metalingüísticas sobre la ironía verbal en niños y adolescentes

HESS ZIMMERMANN, Karina & SALINAS GARCÍA, Ana Karina

Universidad Autónoma de Querétaro, México

(Eje 2: Enseñanza y desarrollo de la lengua)

Una de las habilidades más importantes que surge durante el desarrollo lingüístico tardío es la capacidad para comprender y producir lenguaje no literal, es decir, aquel que obliga al individuo a ver más allá del significado usual de las palabras para reconocer que el hablante intenta expresar con éstas más de lo que dijo literalmente (Nippold, 2016). Entre las diversas habilidades de lenguaje no literal aquella que ha sido documentada como de adquisición más tardía es la ironía verbal (Pexman, et al., 2019; Zajackowska et al., 2020; Zufferey, 2016). Esto se debe a que la adecuada interpretación de la ironía conlleva el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y sociales muy complejas que le toman al individuo muchos años para su dominio (Filippova, 2014). Por *ironía verbal* se entienden aquellos enunciados en los que se manifiesta una discrepancia, contradicción, oposición, negación o violación de las expectativas del hablante con respecto a algo que sucede en el contexto en el que aparecen dichos enunciados (Colston, 2017; Giora & Attardo, 2014). Para poder interpretar la ironía verbal es necesario ser capaz de reconocer diferentes situaciones comunicativas en las que se considera pertinente dicha expresión, saber por qué se usa ese tipo de enunciado y no otro, además de reflexionar acerca de lo que el ironista verdaderamente quiso decir y por qué lo quiso decir, es decir, qué actitud buscaba mostrar. A su vez, resulta necesario tomar en cuenta que entre los interlocutores existen elementos compartidos, tales como el conocimiento lingüístico, de contexto o situacional e incluso el conocimiento sobre la información personal de cada participante (Yus, 2009). Todas estas habilidades son parte de la capacidad metalingüística del individuo (Gombert, 1992). Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar las reflexiones metalingüísticas de niños y adolescentes sobre la ironía verbal y específicamente sobre lo que opinaban con respecto al papel que juega el género de los interlocutores en un evento irónico. Participaron en el estudio 18 niños de 9 años (10 mujeres) y 19 adolescentes de 15 años (11 mujeres) a quienes se les presentaron cuatro historias irónicas cuyos interlocutores variaban en género (mujer-mujer, mujer-hombre, hombre-mujer, mujer-mujer) y se les cuestionó mediante un guion de preguntas sobre el enunciado irónico, su significado y si el género del interlocutor era importante en el evento irónico. Los resultados muestran diferencias significativas por edad en la interpretación de la ironía verbal. A su vez, señalan que aunque la mayoría de los participantes aseguró que no era importante el género de los interlocutores en el evento irónico, la interpretación de la ironía verbal se ve favorecida u obstaculizada por el género del ironista o la víctima, puesto que las historias con interlocutores masculinos fueron significativamente más fáciles de interpretar como irónicas que las historias con protagonistas femeninos. Además, un análisis cualitativo de

las respuestas mostró que en las historias con interlocutores femeninos los enunciados irónicos tienden a interpretarse como mentiras piadosas. Lo anterior confirma la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo de la interpretación de la ironía verbal.

Referencias:

Colston, H. (2017). Irony and sarcasm. En S. Attardo (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humor* (pp. 234-249). Nueva York: Routledge.

Giora, R. & Attardo, S. (2014). Irony. En S. Attardo (Ed.), *Encyclopedia of Humor Studies* (pp. 397-402). London: SAGE.

Filippova, E. (2014a). Irony production and comprehension. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278). Philadelphia: John Benjamins.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

Nippold, M. (2016). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin, TX: ProEd.

Pexman, P., Reggin, L. & Lee, K. (2019). Addressing the challenge of verbal irony: getting serious about sarcasm training. *Languages*, 4(2), 23.

Yus, F. (2009). Saturación contextual en la comprensión de la ironía. En L. Ruiz & X. Padilla (Eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía* (pp. 309-331). Frankfurt: Peter Lang.

Zajczkowska, M., Abbot-Smith, K. & Kim, C. (2020). Using shared knowledge to determine ironic intent: a conversational response paradigm. *Journal of Child Language*, 1-19.

Zufferey, S. (2016). Pragmatic acquisition. En J. Östman & J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-20). Amsterdam: John Benjamins.

## Itzulpena eskolan: *translanguaging*-estrategia didaktikoak Hizkuntza Trataera Bateratuaren argitan

IBARLUZEA SANTISTEBAN, Miren  
Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

### (3. ardatza: Interbentzioa eta praktika [sozio-diskurtsibo] didaktikoak)

Hizkuntzen irakaskuntzan itzulpena erabiltzeak ez du sona onik lortu, besteak beste, "gramatika-itzulpena" metodoetan itzulpena jarduera eskusibotzat baliatu izan delako, irakurmenean eta idazmenean soilik arreta jarrita eta hizkuntzaren didaktika lexikoaren eta gramatikaren ikaskuntzara mugatuta (Larsen-Freeman, 2000). Aitzitik, orekari eutsita itzulpena hizkuntzen didaktikarako ikuspegi holistikoen bidetik eta hizkuntza minorizatuak indartzeko irizpideei jarraituta txertatzen bada, ospe txar hori alboratu beharko litzateke (Cenoz & Gorter, 2017; Cook, 2001; Gasca, 2017). *Focus on multilingualism* ikuspegiaren arabera, hiztun eleaniztunean ipini behar du fokua hizkuntzen didaktikari lotutako praktikak eta ikerketak, eta, hiztunen hizkuntza-errepertorio osoa kontuan hartzeaz gain, berebizikoa da gizarte-testuinguruari ere erreparatzea. Ildo horretan, itzulpena *translanguaging* pedagogiko gisa erabiltzeak askotariko abantailak ekar ditzake hizkuntzen irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetara, ikasleen eleaniztasuna kudeatzeko, baliatzeko eta balioesteko (Cenoz & Gorter, 2014, 2015, 2017; García eta Wei, 2014).

Gure ikerketa-lanean itzulpena darabilten ikas- eta irakas-tekniken eta jardueren sailkapen bat proposatuko dugu, Hizkuntza Trataera Bateratuaren (HTB) ikuspegitik ondutakoa, orain arteko sailkapenak itzulpenaren didaktikaren ikuspegitik eta atzerriko hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegitik egin baitira gehienbat. Sailkapen hori kontuan hartuta, eskolan itzulpena baliatzeko zenbait estrategiaren adibideak emango ditugu. Itzulitako testuak ekoizteko proiektuak, album ilustratu elebidunak, hitz-hodeiak, *recasting* jarduerak... izango ditugu aztergai, besteak beste. Adibide horiek aletuta, funtsean, erakutsiko dugu Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) hezkuntza-curriculum ardatzen duen HTBren oinarriekin (236/2015 Dekretua) bat datozela eta *translanguaging*aren abantailak (Baker, 2011) probesteko baliagarri direla.

Izan ere, lan honetarako berriaz prestatutako txantilo bati jarraikiz bederatzi teknika eta jarduera aztertuta, HTBren irizpideak betetzen dituztela ondorioztatu dugu: inklusioa sustatzeko, hizkuntza-jarrerak lantzeko, hizkuntzaren erabilera erreal egiteko eta komunikazioa ardatz duen ikaskuntza-prozesuetan txertatzeko modukoak dira. Halaber, egindako azterketak erakutsi du itzulpenaren bidezko teknika eta jardura didaktikoek bide ematen dutela langaia hobeto ulertzeko, hizkuntza ahulena garatzen laguntzeko, etxea-eskola harremanak eta kooperazioa errazteko eta hiztun aritu eta adituak hasiberriekin integratzeko. Gainera, eskolarako itzulpena ardatz duten baliabide didaktikoak baliagarri dira IKTak eta ikus-entzunezkoak txertatzeko. Era berean, ahozko

zein idatzizko ulermenerako eta ekoizpenerako jardueretan aplikatzeko modukoak dira, eta askotariko helburu didaktikoekin erabili daitezke: eduki linguistiko espezifikoak lantzeko, testu-egiturei erreparatzeko, transferentzia eta erkaketa sustatzeko, tokian tokiko egoera soziolinguistikoaz gogoeta egiteko, etab.

Erreferentziak:

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, J. eta Gorter, D. (2014) Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Creese eta A. Blackledge (Ed.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (239-254. or). Berlin, Alemania: Springer.

Cenoz, J. eta Gorter, D. (2015). *Multilingual Education Between language learning and translanguaging*. Cambridge, Erresuma Batua: Cambridge University Press

Cenoz, J. eta Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and multicultural development*, 38(10), 901-912.

Cook, G. (2001). Use of translation in language teaching. In M. Baker (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (117-120. or.). London eta New York, Erresuma Batua eta EEBB: Routledge Taylor & Francis Group.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Erresuma Batua: Palgrave Macmillan.

Gasca Jiménez, L. (2017). Las posibilidades de la traducción pedagógica en la enseñanza del español como segunda lengua. *Estudios de Lingüística aplicada*, 66, 205-232.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Erresuma Batua: Oxford University Press.

236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal autonomia Erkidegoan ezarzen duena. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria. Online eskuragarri: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/eu/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>

## **Traducción en la escuela: estrategia didácticas *translanguing* a la luz de el Tratamiento Integrado de las Lenguas**

El uso de la traducción en la enseñanza de las lenguas no ha alcanzado buen prestigio, entre otras cosas, porque la traducción en los métodos de “traducción gramatical” se ha utilizado como actividad exclusiva, centrándose únicamente en la lectura y la escritura, y limitándose al aprendizaje del léxico y la gramática en la didáctica de la lengua (Larsen-Freeman, 2000). Por el contrario, si aferrándose al equilibrio la traducción se inserta desde perspectivas holísticas para la didáctica de las lenguas y siguiendo criterios de fortalecimiento de las lenguas minorizadas, habría que abandonar esa mala reputación (Cenoz & Gorter, 2017; Cook, 2001; Gasca, 2017). Según la perspectiva *Focus on multilingualism*, la práctica y la investigación relacionada con la didáctica de las lenguas

debe focalizarse en un hablante multilingüe y, además de tener en cuenta todo el repertorio lingüístico de los hablantes, es fundamental prestar atención al contexto social. En este sentido, el uso de la traducción como *translanguaging* pedagógico puede reportar múltiples ventajas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas para gestionar, utilizar y valorar el multilingüismo de los alumnos (Cenoz & Gorter, 2014, 2015, 2017; García y Wei, 2014).

En nuestro trabajo de investigación propondremos una clasificación de las técnicas y actividades de enseñanza y aprendizaje que utilizan la traducción, elaborada desde el punto de vista del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL), ya que las clasificaciones hasta ahora se han realizado principalmente desde el punto de vista de la didáctica de la traducción y de la enseñanza de lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta esta clasificación, vamos a dar ejemplos de diferentes estrategias para aprovechar la traducción en la escuela. Abordaremos proyectos de producción de textos traducidos, álbumes ilustrados bilingües, nubes de palabras, actividades de *recasting*, etc. Estos ejemplos, esencialmente, se muestran alineados con las bases del TIL (Decreto 236/2015) que sustenta el currículo educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV) y que son útiles para poner a prueba las ventajas del *translanguaging* (Baker, 2011).

De hecho, tras analizar nueve técnicas y actividades en base a una plantilla elaborada específicamente para este trabajo, hemos llegado a la conclusión de que cumplen los criterios del TIL: son capaces de promover la inclusión, trabajar las actitudes lingüísticas, hacer un uso real de la lengua e integrarse en procesos de aprendizaje centrados en la comunicación. Asimismo, el estudio realizado ha puesto de manifiesto que las técnicas y actividades didácticas a través de la traducción permiten una mejor comprensión del tema de trabajo, favorecer el desarrollo de la lengua más débil, facilitar las relaciones casa-escuela y la cooperación e integrar a los hablantes activos y expertos. Además, los recursos didácticos centrados en la traducción a la escuela sirven para integrar las TIC y los audiovisuales. De la misma manera, son aplicables a las actividades de comprensión y producción tanto oral como escrita, y pueden ser utilizadas con objetivos didácticos diversos: trabajar contenidos lingüísticos específicos, observar estructuras textuales, promover la transferencia y la comparación, reflexionar sobre la situación sociolingüística local, etc.

### **Translation in school: translanguaging didactic strategies in the light of Language Integrated Learning**

Using translation for language teaching has not been successful, partly because in “grammar-translation methods” translation has been used as the only activity, focused on reading and writing and limited to the lexical didactics of language and grammar learning (Larsen-Freeman, 2000). However, if a balance is struck and translation is used with a holistic approach to language learning and applied in accordance with minority language reinforcement criteria, translation’s bad reputation should be cast aside (Cenoz and Gorter, 2017; Cook, 2001; Gasca, 2017). Following the focus on the multilingualism approach, research and practice of language didactics has to focus on multilingual speakers. In addition, it is important to take into account not only the whole linguistic

repertoire, but also the social context. In this sense, using translation as a pedagogical translanguaging tool can bring substantial advantages to teaching and learning processes in order to manage, use and appreciate multilingualism (Cenoz and Gorter, 2014, 2015, 2017; García and Wei, 2014). In this work, we have suggested a possible classification for translation-based language learning and teaching techniques and activities within Language Integrated Learning (LIL), since most of the previous classifications have been based on translation didactics and foreign language teaching approaches. On that basis, we will suggest different strategies that can be used to implement translation in school: projects aimed at the production of translated texts, bilingual illustrated albums, word clouds, recasting activities... By analysing different activities, we will show that they are aligned with the LIL model's pillars (Decree 236/2015) on which the school curriculum of the Basque Autonomous Community (BAC) is based, and that these are useful for getting the most out of translanguaging (Baker, 2011). Indeed, by analysing nine techniques and activities by means of a specifically designed rubric, we have concluded that they meet LIL criteria: they promote inclusion and they can be used in order to work on linguistic attitudes, make real use of the language and can be introduced into learning processes that revolve around communication. Moreover, the research has shown that translation-based techniques and activities enable better comprehension of the subject and boost development of the weakest language, as well as facilitating positive home-school relationships and cooperation between and integration of expert speakers and new speakers. On top of that, translation-based didactic resources can be a good way to use ICT and audio-visual materials in school. Similarly, they can be applied in written and oral comprehension activities, as well as in text production, with different aims: working on specific linguistic contents, delving into text structures, promoting transfer and comparison, reflecting on the local sociolinguistic situation, and much more.

## Le « Projet Tressage » au collège : une expérience de Didactique Intégrée des langues vivantes et régionales dans le Pays basque français

*IDIART, Isabelle ; MADINA, Itziar & MONVILLE, Katixa*

(Axe 3 : Intervention et pratiques didactiques socio-discursives)

Le collège Jean Pujo, situé à Saint-Etienne de Baïgorry dans les Pyrénées Atlantiques, a mis en place en 2018 un projet expérimental nommé « Tressage des langues » d'enseignement simultané de l'anglais, de l'espagnol et du basque. Ainsi, une langue minoritaire et deux langues internationales sont enseignées dans une optique de cohérence horizontale, dans un collège de montagne du Pays basque français, situé en zone frontalière avec l'Espagne. Cet enseignement est mené à bien par un dispositif didactique basé sur le décloisonnement de l'apprentissage des langues et la co-intervention des enseignants.

Dans quelle mesure cet enseignement combiné des langues vivantes et régionales permet-il l'acquisition de compétences linguistiques et d'une culture plurilingue par les apprenants ?

Quelle(s) démarche(s) pédagogique(s) mettre en place pour viser la construction de compétences plurilingues dans une approche intégrale du processus ? Quelles formes d'autonomisation des apprenants sont prévues et comment leur en faire prendre conscience, afin qu'ils sachent les mettre à profit dans leur apprentissage des langues ?

Telles sont les réflexions que nous souhaiterions aborder dans ce travail. Pour cela, nous exposerons le contexte socio-linguistique du collège Jean Pujo, où a lieu l'expérience « Tressage des langues » depuis deux ans qui comprend l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol et du basque. Cet apprentissage se fait sans différenciation de valeur entre langues vivantes, que celles-ci soient « étrangères » ou « régionale ». Au collège Jean Pujo de Saint-Etienne de Baïgorry, les élèves ont la possibilité de suivre à la fois la filière bi-langue espagnol-anglais et l'enseignement bilingue en basque et en français. Le français est la langue de communication du collège, il est bien entendu également enseigné dans le cursus scolaire des acquis fondamentaux du socle commun des compétences.

Dans le cadre du CECR, la pédagogie retenue dans le projet « Tressage des langues » est basée sur des projets, dans la perspective communément appelée « actionnelle ». Pour cela, les enseignantes ont privilégié un dispositif didactique en co-intervention, avec un professeur référent par langue, une progression annuelle et une variété de tâches finales. C'est ainsi que nous avons pu observer chez les apprenants leur réception du « Projet Tressage ». Nous constatons que ceux-ci adhèrent à la proposition plurilingue et exercent leurs compétences de façon transversale, les appliquant aux trois langues étrangères et régionale. Progressivement au fil des cours s'est installé un climat de confiance et de sécurité linguistique. Suite à nos bilans réguliers, nous nous sommes rendu compte que les

élèves parviennent à tirer profit de cette approche positive du plurilinguisme. En effet, prenant appui sur leurs acquis dans une première langue, ils parviennent à les réinvestir et à les développer dans les deux autres langues.

Références :

BONNICHON, G., MARTINA, D. (2000). *Décloisonner le français en interdisciplinarité*. Paris: Magnard.

BROHY, C. (2008). « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonia*, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, n°1 (*La didactique intégrée des langues : expériences et applications*), p. 9-11.

BRONCKART, Jean-Claude (2005). « Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif ». *Calidoscópico*, N°3, p. 149-159.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 4<sup>e</sup> édition. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

DOYÉ, Peter (2005), *L'intercompréhension : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg. [en ligne] <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>

ESCUDE, Pierre & JANIN, Pierre (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE International, Paris.

PUREN, Christian. *Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques*. <https://www.christianpuren.com/derni%C3%A8res-et-prochaines-mises-en-ligne/>

TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : les Editions logiques.

WOKUSCH, S. (2008a). « Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves », *Babylonia*, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, 1 (*La didactique intégrée des langues : expériences et applications*), p. 12-14.



## Pensar e(m) Agir: a liderança na perspetiva teórico-epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo

JOAQUIM, Carolina da Costa

Universidade Nova de Lisboa

(Eixo 1: Teorias e Epistemologias)

Esta comunicação apresenta uma abordagem que relaciona a problemática textual com a problemática (social) das mulheres, adotando-se uma conceção sociossemiótica da linguagem, em que o texto é o produto de escolhas psicolinguísticas em situação de comunicação, escolhas essas influenciadas pelos intervenientes no processo discursivo. Nessa medida, perspetiva-se analisar o modo como se representa discursivamente o agir de mulheres nos textos, enquanto instâncias produtoras, a partir da observação de marcas linguísticas específicas, com o intuito de verificar se as mulheres, tal como corrobora o pensamento de Pintasilgo (1981), têm tendência para um *discurso implicado* e se tal configura (uma atitude de) liderança.

Para compreender o funcionamento e as particularidades do agir verbal de mulheres, nomeadamente quando o *agir* surge sob a forma de *liderança*, a análise encontra nos pressupostos do ISD o aporte epistemológico e os instrumentos teórico-metodológicos que permitem atestar o envolvimento das instâncias produtoras no texto – os *tipos de discurso* (e consequentes mecanismos de implicação); e descrever a representação do agir – as *figuras de ação*. Para tal, toma-se como referência o conceito de folhado textual de Bronckart ([1997]1999, 2006), considerando, mais especificamente, a reformulação que integra o agir no modelo de análise de textos (Machado & Bronckart, 2009), e a noção de figuras de ação postulada por Bulea (2007, 2010).

Enquadrada na área da Linguística do Texto e do Discurso, a análise alinha-se em duas direções:

a) Para analisar o modo como as mulheres constroem textual e linguisticamente a representação o seu próprio agir e determinar se essa representação ocorre, tendencial e constitutivamente, de forma implicada ou não, pretende-se aferir: i) que *tipos de discurso* e, consequentemente, que *marcas de implicação* são mobilizados nessa representação; ii) e da articulação dos tipos de discurso com o conteúdo temático do agir, que *figuras de ação* emergem no texto.

b) Para verificar em que medida a representação do agir de mulheres configura uma atitude de liderança, perspetiva-se: i) determinar que relação(ões) se estabelece(m) entre figuras de ação e liderança: a recorrência de uma determinada figura de ação tem a ver com uma atitude de liderança?; ii) e/ou perceber se se pode equacionar uma nova conceção de figuras de ação como instrumento de análise e compreensão do agir quando associado às questões de liderança.

O *corpus* de análise estrutura-se de acordo com duas particularidades: em termos de autoria, apresentam-se textos de instâncias produtoras femininas e masculinas que

ocupam posições de destaque social em Portugal; e, em termos genológicos, os textos configuram distintos géneros textuais - entrevista e discurso político de tomada de posse. A primeira particularidade resulta da necessidade de se efetuar um estudo comparativo, integrando também a análise da representação do agir de homens, seus homólogos, a partir de atividades de linguagem no âmbito das mesmas práticas socioprofissionais. O intuito é perceber como ambos se implicam nos discursos que produzem e se há alguma relação entre o grau de implicação e as questões (sociais) de género, de tal forma que se possa afirmar que as (ir)regularidades encontradas podem ser constitutivas de uma configuração linguística (própria) do agir de mulheres, conformando, ainda, uma atitude de liderança (própria) feminina. A segunda assenta na ideia de que as operações discursivas não resultam de uma contingência genológica, antes são influenciadas pelo agente produtor, responsável pela construção textual, por intermédio de escolhas psicológicas - que se traduzem no recurso à presença/ausência de determinadas marcas linguísticas mobilizadas pelos tipos de discurso e que determinam o envolvimento da pessoa no texto.

Dessa forma, entende-se que uma abordagem linguística das questões do feminino possibilita, por um lado, observar de que modo as mulheres constroem a sua identidade no texto, equacionando-se a possibilidade de existir uma linguagem específica "feminina"; e, por outro lado, examinar em que medida essa materialidade textual/discursiva contribui para as questões (sociais) da (in)visibilidade do género: confere à mulher a visibilidade por que luta ou, pelo contrário, a norma linguística surge como um elemento apagador do sujeito feminino?

Referências:

Bronckart, Jean-Paul 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Orgs. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras.

[1997]1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Bulea, Ecaterina 2010. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras.

2007. *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Genève: Université de Genève.

Coutinho, Maria Antónia 2012. "As mulheres no pensamento de Maria de Lourdes Pintasilgo". *Faces de Eva*, nº 27, Lisboa: Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa, pp. 9-25.

Machado, Anna Rachel; Bronckart, Jean-Paul 2009. "(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspetiva metodológica do grupo ALTER-LAEL". In: Machado, Anna Rachel. *Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 31-77.

Pintasilgo, Maria de Lourdes 1981. *Os novos feminismos: interrogação para os cristãos?*. Lisboa: Moraes Editores.

Rivera, Francisco; Artmann, Elizabeth 2006. "A liderança como intersubjetividade linguística". *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, vol. 10, n. 20, pp. 411-426.

## Modalitate apreziatiboa: testuen interpretaziorako eta ekoizpenerako baliabidea

LARRINGAN, Luis Mari & GARCIA-AZKOAGA, Ines M.

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

(1. ardatza: Teoriak eta epistemologiak /3. ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)

Hizkuntz jarduera orok berekin dakar hiztunak bere burua inplikatzeko. Modalitateaz ari gara. Modalitatea ikuspegi ezberdinetatik aztertu da, mota ugari ekarriz: hala nola, gramatika kategoria gisa, esaten denarekiko jarrera mental subjektibo (modus / dictum) gisa, baieztapen bat egiazkoa, ez-egiazkoa eta probablea dela balioztatzeko modalitate gisa, eta abar. Azterketa guztiek ez datoz bat modalitate ezberdinak asmatzean, ezta izendatzean ere. Hemen Culioli-k (1978) "modalitate apreziatiboa" izenez deitutakoa baliatuko da. Laburrean definituz, izaera enuntziatiboa du, eta erlazio predikatibo baten kualifikazioari egiten dio erreferentzia. Are gehiago, diskurtsiboa da, konposizio bidezkoa edota kognitiboa, ez da lexikala edo erreferentziala. Ez da hizkuntzakoa, berbaldikoa baizik. Markatzaile ohikoena adjektiboa da, edota adjektibo balioa duen adierazpen bat, adibidez: "Hori *sasi-gogoeta* da". Lan honetan egiten den azterketaren helburua didaktikoa da, testuen eta diskurtsoen ekoizpenaren lanketa bultzatzea aldera. Corpusean, guztira 70 testu bildu dira, 50 beste horrenbeste idazlek idatziak, eta 20 ikasleenak. Azken hauek funtzio kontrastiboa dute. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren perspektibari jarraiki (Bronckart, 1996, 2008), hiru galderari erantzungo diegu: a) Zer testu/diskurtso motatan agertzen da gehiago modalitate apreziatiboa? Beste modu batera esanda, zer (ko)erlazio dago modalitate enuntziatiboaren eta testu-generoen artean?; b) Agertuz gero, zer sail edo serie diskurtsibotan agertzen da?; c) Zer funtzio du? Emaitzetara etorritik, antzeman daiteke badela lotura bat testu motaren eta modalitate apreziatiboaren errealizazioen artean, bereziki orientazio argumentatiboa dutenekin. Esan dezakegu, halaber, modalitate enuntziatiboaren presentzia kategoria edo eragiketa diskurtsibo hauei lotua dagoela: zedarritze sailei, birsailkatze eta laburbilketak egiterakoan, berhartze eta birformulazio guneetan, anafora kontzeptualak eratzean, justifikazio-prozesuetan, definizio eta deskripzioetan eratzean. Azkenik, diskurtso funtzioei dagokienez, honakoak antzeman daitezke: a) Modalitate apreziatiboaren estatusa ez da neutroa, baina ez da nahitaez diskurtsoaren oinarri ideologikoetara hedatzen; b) Alderdi eta ohar subjektiboak txertatzeko balio du, baina ez du diskurtso zientifiko baten koherentzia eta ez du diskurtsoaren objektibotasuna zalantzan jartzen; c) Testuan zehar, analisi- eta sintesi-funtzio pragmatikoa du; d) Badu adostasun-efektu bat: jakintza entziklopedikoak baliatzea; e) Aurrerabide diskurtsiboak ez du ondorio polemikorik, ez da polemika barnean sartzeko; f) Ohar didaktikoak sartzeko aukera ematen du. Modalitate horri buruz egindako deskribapenak hizkuntzen irakaskuntzan balia daitezke. Esku-hartze didaktikoak eta, oro har, praktika pedagogikoa gehiago mugatzeko lagungarriak dira; solaskidearen jarrera eta orientazioa hobeto

ulertzea ahalbidetzen dute, bai eta hitz-jarioa eta hiztunak diskurtsoarekiko duen harremana gehiago kontrolatzea ere.

Erreferentziak:

Beacco, J.-P. (1985). Textes et modalisation: perspectives didactiques, *Langue Française*, 68, 115-128.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière. Textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). *Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier*. Texto! vol. XIII, nº 1 [file:///Users/jines/Downloads/bronckartrastier.pdf]

Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette Education.

Culioli, A. (1978). Valeurs modales et opérations énonciatives, *Le français moderne*, 46, 4, 300-317.

Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. París: Minuit.

Ducrot, O. (1983). Opérateurs argumentatives et visée argumentative, *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-36.

Flórez, O. (1995). La posición del adjetivo: una perspectiva pragmática, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 13, 163-174

Fuchs, C. (1983). Variations discursives, *Langages*, 70, 15-33.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

### **Modalidad apreciativa: recurso para la interpretación y elaboración de textos**

Toda actividad lingüística trae consigo la implicación del hablante. Hablamos de modalidad. La modalidad se ha analizado desde diferentes perspectivas, aportando varios tipos: la gramática como categoría, la actitud mental subjetiva (modus / dictum) ante lo que se dice, la afirmación como modalidad de valoración veraz, no veraz y probable, etc. No todos los estudios coinciden en inventar modalidades diferentes ni en nombrarlas. Aquí Culioli (1978) utiliza la llamada "modalidad apreciativa". Brevemente explicado, tiene un carácter enunciativo que hace referencia a la cualificación de una relación predicativa. Es más, es discursiva, compositiva o cognitiva, no es lexical o referencial. No es de lengua sino de discurso. El marcador más habitual es el adjetivo, o una expresión con valor adjetivo, por ejemplo: "*Hori sasi-gogoeta da*". El objetivo del estudio que se realiza en este trabajo es didáctico, con el fin de impulsar el tratamiento de la elaboración de textos y discursos. En el corpus se han recopilado un total de 70 textos, 50 escritos por escritores y 20 por alumnos. Estos últimos tienen una función contrastiva. Siguiendo la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996, 2008) respondemos a tres preguntas: a) ¿En qué tipo de texto/discurso aparece más la modalidad apreciativa? Dicho de otro modo, ¿qué (co)relación existe entre la modalidad enunciativa y los géneros

textuales? ; b) Si aparece, ¿en qué serie o serie discursiva aparece? ; c) ¿Qué función tiene? En cuanto a los resultados, se observa que existe una relación entre el tipo de texto y las realizaciones de la modalidad apreciativa, especialmente las de orientación argumentativa. También podemos decir que la presencia de la modalidad enunciativa está ligada a las siguientes categorías u operaciones discursivas: a las series de delimitación, a la hora de realizar reclasificaciones y recapitulaciones, a las áreas de asimilación y reformulación, a la creación de anáforas conceptuales, a los procesos de justificación, y a las definiciones y descripciones. Por último, en lo que se refiere a las funciones discursivas, se pueden detectar: a) El estatus de la modalidad apreciativa no es neutra, pero no se extiende necesariamente a las bases ideológicas del discurso; b) Sirve para introducir aspectos y notas subjetivas, pero no permite la coherencia de un discurso científico y no cuestiona la objetividad del discurso; c) A lo largo del texto, tiene la función pragmática de análisis y síntesis; d) Tiene un efecto de consenso: el aprovechamiento de los conocimientos enciclopédicos; e) El progreso discursivo no tiene consecuencias controvertidas, no incluye la polémica; f) Permite introducir notas didácticas. Las descripciones de esta modalidad se pueden utilizar en la enseñanza de idiomas. Las intervenciones didácticas ayudan a limitar más la práctica pedagógica, y además, permiten comprender mejor la actitud y orientación del interlocutor, así como controlar más la fluidez de la palabra y la relación del hablante con el discurso.

### **Appreciative modality: a resource for text interpretation and production**

All language-related activities require the involvement of the speaker. This is what we call modality. It has been addressed from several standpoints and many different types have been identified, for instance: modality as a grammar category, as a mental and subjective (modus / dictum) attitude towards what has been said, as a modality to verify whether an affirmation is true, false or probable, etc. However, research differs in the categories and names given to these modalities. In this study, we will refer to Culioli's (1978) "appreciative modality". In short, this is an enunciative modality which refers to the qualification of a predicative relationship; it is discursive, it is cognitive or composed and it is not lexical or referential. It does not belong to language, but to discourse. The most common markers are adjectives, or expressions which have an adjectival value, for example: "That was a pseudoreflexion". The goal of this analysis is didactic, since it aims to work on the production of texts and discourses. About 70 texts have been gathered for the corpus. 50 were produced by writers and 20 by students. The latter were included for contrast. We will answer three questions in the framework of socio-discursive interactionism (Bronckart, 1996, 2008): a) In which text/discourse type is the appreciative modality more frequent? In other words, what is the (cor)relation between the appreciative modality and text genres? b) If appreciative modality does appear, in which discourse group of series can we find it? c) What function does it have? Results show that text type and the appreciative modality are related, especially in the case of argumentative texts. We can also affirm that the presence of the appreciative modality is linked to these discursive categories or operations: delimitation, reclassification and summaries, retaking and reformulation, justification, definition and description. Finally, we have also drawn these conclusions with regards to discursive functions: a) the appreciative modality's status is not neutral, but it

does not imperatively expand to the ideological bases of discourse; b) it serves to introduce subjective elements and notes, but it does not question neither the coherence of scientific discourses, nor the objectivity of the discourse; c) it has an analytically and synthetically pragmatic function throughout the text; d) it does have an agreement effect: looking for encyclopaedic knowledge; f) it is useful to include didactic notes. Furthermore, the descriptions of the modality can be used in language didactics. They are helpful to limit didactic interventions and, in general, pedagogical practices, as well as to better understand the attitudes and orientation of the interlocutor and to better control language flow and the relationship between the speaker and the discourse.

# **Ipar euskal herriko euskaldun berritze prozesuan, frantsesak eragin interferentziak beste hizkuntzek eragin transferrak bihurtzeko aukeraz gogoeta**

*LASCANO, Beñat*

*Université Bordeaux Montaigne*

(2. ardatza: hizkuntzen ikaskuntza eta garapena)

Heldu gisa hizkuntza berri bat ikasterakoan, gure kasuan euskara ikasterakoan, jadanik ezagutzen diren hizkuntzek eragiten dute, haietan oinarritzen baikara ikasten dugun hizkuntzan komunikazio egoeretan jarduteko. Eragin hau ager daiteke (inter)hizkuntza berrian erabilera oker batzuk sortuz (maiz "interferentzia" deitu fenomeno), ala molde baikorrangoan, hizkuntza haietako gaitasun batzuk ber-erabiliz hizkuntza berrian gaitasunak barneratzeko. Azken hau hizkuntzen arteko transferra deitzen da (ikus, besteak beste: Aghaeilindi, 2013; Cummins, 2005; Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2015).

Errealitate hau kontutan hartuz, ikerketa honen asmoa bikoitza izango da. Alde batetik, ipar Euskal Herriko testuinguru eleanitzean, euskara ikasten duen heldu talde bat segituz neurtuko da zein heinetaraino erdarazko interferentziak agertzen diren ikaste prozesu honen denboran. Bigarrenik, begiratu nahiko da zein heinetaraino interferentzia hauek saihestu daitezkeen ikasleek ezagutzen dituen beste hizkuntzekin kontrastean emanez eta haien egiturak erabiliz.

12 helduko taldea izan da aztergai. Denek frantsesa ongi menperatzen dute, hau dute "iturri hizkuntza" nagusia, eta beste hizkuntza batzuk ere (batez ere gaztelera eta ingelesa) guti edo aski menperatzen dituzte. Denak ipar Euskal Herrian edo hari hurbil lanean edota bizi dira. Ezaugarri hauek talde aski errepresentatiboa egiten dute, ipar Euskal Herrian euskaldun berritze prozesua daramatenei begira. Taldearen berezitasuna dugu denak irakasleak direla. Hauen helburua izan da beren euskara, zuten A2/B1 mailatik B2/C1 mailara aurreratzea, Baionako fakultatean segitu ikastaro intentsibo baten bidez (2018/2019 ikasturte osoan).

Ikastaroko irakasle batekin taldeak egin dituen ahozko lanak kontutan hartuko dira. Zehazki, corpusa osatzeko, bildu dira lan hauetan egin zituzten euskarazko erabilera okerrak (esaldien baitako gramatika hutsak, testuratzeko mekanismoen mailakoak). Irakasleak erabilera hauek bere orrietan idazten zituen, entzun arau, ikasleak ahozko aktibitateetan jarduten ari zirela.

Ahozko lan horiek aski anitzak izan dira: batez ere binaka edo taldean interakzioan hitz egiteko rol jokoak, aurkezpenak, kronikak, klase simulazioak. Ahozko komunikazio egoera hauetan jarduteko, hizkuntza tresna multxo aski hornitua behar izan dute erabili ikasle-helduek (ahozkoari datzekion bat-batekotasunean, eta horrek erabilera okerrak

saihesteko dakarren zailtasun gehigarrian). Honela urte batez ekoitzi dituzten euskara erabilera okerren zerrendatik, aurkeztuko dira, molde kualitatiboan, frantsesaren egituren eraginez (interferentziaz), gertatu direnak. Adibidez, maiz agertu da baldintza eta zehar galdera nahastea (frantsesez bi kasuetan "si" menderagailua erabiltzen delako), edo mugimenduzko aditz baten ondotik ere inesiboa erabiltzea norabide adlatiboaren ordeztuz (frantsesez kasu honetan ere "à" preposizioa erabiltzen delako).

Bigarren denbora batean, helburua izango da interferentzia hauek nola saihesten ahalko liratekeen aztertzea, eta honen inguruko gogoeta bat proposatzea. Sinetsiz ikasleen erreperitorio linguistikoko hizkuntzek positiboki eragiten ahal dutela hizkuntza berri bat ikasterakoan, gure testuinguruan hau nola ilustra litekeen begiratuko da. Hots, zehaztuko da gure taldeak euskaraz ekoiztutako frantsesetiko interferentzietatik zeintzuk gainditzen ahal lituzkeen, dakizkien beste hizkuntzetako egiturak laguntzat hartuz. Ikusiko dugu honelako transferren bilaketa hein batean ikas/irakats estrategia izan daitekeela, baina bere mugak erakutsiko dituen bide bat ere badela (noski, euskara interhizkuntzako erabilera oker guztiak ezingo dira sistematikoki saihestu estrategia hau erabiliz).

Ekarpen xume honekin espero da laguntzea, ahal den neurrian, (ipar Euskal Herrian) euskara ikasten/ikasiko duten helduak (eta hauen irakasleak) maiz agertzen diren zailtasun eta "huts" batzuk identifikatzen, nondik heldu diren ulertzen (gogoan atxikiz erabilera okerrak ikasketaren prozesu normalaren barne direla eta behin behinekoak direla) eta saihesten entseatzeko pista batzuk proposatzen.

Erreferentziak:

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*.

Aghaeilindi, S. (2013). La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones. Tesia. Université Toulouse le Mirail.

Larringan, L.M., Idiazabal, I. et Garcia-Azkoaga, I. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias de estrategias y destrezas textuales y discursivas. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. 147-172

## **Reflexión sobre la posibilidad de convertir las interferencias del francés en transfers de otros idiomas en el proceso de euskaldunización del País Vasco Norte**

Al aprender una nueva lengua como adulto, en nuestro caso al aprender euskera, influyen las lenguas ya conocidas, ya que en ellas nos basamos para comunicarnos en situaciones de comunicación en la lengua que aprendemos. Esta influencia puede manifestarse en la nueva (inter)lengua creando usos erróneos (a menudo el fenómeno denominado "interferencia"), o en una forma más optimista, utilizando algunas de las capacidades de aquellas lenguas para asimilar competencias en la nueva lengua. Este último se llama transfer entre lenguas (ver, entre otros: Aghaeilindi, 2013; Cummins, 2005; Larringan, Idiazabal y Garcia-Azkoaga, 2015).



Teniendo en cuenta esta realidad, la intención de esta investigación será doble. Por un lado, en el contexto plurilingüe del norte de Euskal Herria, siguiendo un grupo de adultos que aprenden euskera, se medirá hasta qué punto se producen interferencias en el tiempo de aprendizaje. En segundo lugar, se tratará de comprobar hasta qué punto se pueden evitar estas interferencias en contraste con otras lenguas que conoce el alumnado y utilizando sus estructuras.

Se ha analizado el grupo de 12 adultos. Todos ellos dominan bien el francés, que es el principal "idioma de origen", y también dominan otros idiomas (sobre todo el castellano y el inglés) poco o bastante. Todos viven o trabajan en el País Vasco Norte o cerca de él. Estas características hacen un grupo bastante representativo de cara a los que en el País Vasco Norte llevan a cabo un proceso de euskaldunización. La particularidad del grupo es que todos son profesores. El objetivo de los mismos ha sido mejorar su euskera desde el nivel A2/B1 al nivel B2/C1, a través de un curso intensivo continuado en la facultad de Baiona (todo el curso 2018/2019).

Se tendrán en cuenta los trabajos orales realizados por el equipo con un profesor del curso. En concreto, el corpus se ha completado con una recopilación de los incorrectos usos realizados en euskera en estos trabajos (errores gramaticales dentro de las frases, a nivel de mecanismos de texturización). El profesor anotaba estos usos, mientras los alumnos trabajaban en actividades orales.

Estos trabajos orales han sido bastante variados: sobre todo juegos de rol, presentaciones, crónicas, simulaciones de clase para hablar en pareja o en grupo. Para desenvolverse en estas situaciones de comunicación oral, los alumnas y alumnos han tenido que utilizar una herramienta lingüística bastante equipada (en la improvisación inherente a la oral y la dificultad añadida que ello supone para evitar malos usos). De la lista de usos incorrectos del euskera que han producido durante un año, se presentarán aquellos que se han producido en forma cualitativa por la interferencia de las estructuras del francés. Por ejemplo, ha sido frecuente encontrar confusión entre la condición y la interrogación indirecta (ya que en ambos casos se utiliza la conjunción subordinante "si"), o utilizar el inesivo tras un verbo en movimiento en lugar de la dirección adlativa (en francés también se utiliza la preposición "à").

En un segundo tiempo, el objetivo será analizar cómo se podrían evitar estas interferencias y proponer una reflexión al respecto. Convencidos de que las lenguas del repertorio lingüístico de los alumnos pueden influir positivamente en el aprendizaje de una nueva lengua, se analizará cómo se puede ilustrar ésta en nuestro contexto. Es decir, se determinarán cuáles de las interferencias francesas producidas por nuestro grupo en euskera podrían ser superadas, tomando como apoyo estructuras de otras lenguas conocidas. Veremos que la búsqueda de este tipo de transfer puede ser, en cierta medida, una estrategia de aprendizaje/enseñanza, pero también una vía que muestre sus limitaciones (por supuesto, no todos los usos incorrectos del euskera en la interlengua se podrán evitar sistemáticamente con esta estrategia).

Con esta sencilla aportación se espera contribuir, en la medida de lo posible (en el País Vasco Norte), a identificar algunas de las dificultades y "errores" que con frecuencia producen los adultos (y sus profesores) que aprenden/aprenderán euskera, y a

comprender de dónde proceden (recordando que los usos incorrectos se encuentran dentro del proceso normal de aprendizaje)

## **A reflection on how to turn French interference into language transfer in other languages in the context of new Basque speakers in the Northern Basque Country**

When we learn languages in general, Basque in particular, as an adult, we are influenced by our previously mastered languages. This is because we use our previously acquired languages to guide us in the communicative situations of the new language we are learning. This influence can be negative if it causes mistakes in the new (inter)language (this phenomenon is often called "interference"). Alternatively, from a more positive perspective, it can be helpful to acquire the skills of the new language by building new knowledge on top of what we already have. The latter phenomenon is called language transfer (for example Aghaeilindi, 2013; Cummins, 2005; Larringan, Idiazabal and GarciaAzkoaga, 2015). Taking this reality into account, the aim of this research is twofold: on the one hand, we will analyse how often interferences occur during the Basque learning process of an adult group, and, on the other hand, we will try to measure to what extent these interferences could be avoided by contrasting them with the languages and structures of the languages the students already know. The subject group was composed of 12 adults. They all had a native command of French, which was their main language, although they also had beginner or intermediate levels in other languages (mainly English and Spanish). They all lived or worked in the Northern Basque Country or nearby areas. All those features guaranteed a representative group of subjects with regards to new Basque speakers in the Northern Basque Country. The common trait of all group members is that they were all teachers. Their aim was to improve their A2/B1 level to B2/C1 level by means of an intensive training course at the faculty of Bayonne (during the 2018/2019 school year). For this research, we collaborated with one of the instructors on the course, and together we analysed students' oral production. More specifically, for the corpus of this research, we gathered the mistakes they made in Basque (grammatical mistakes and enunciation mechanisms). Those mistakes were noted down by the teacher while students were working on oral activities. Different activities were considered in the scope of this research, mainly role playing exercises that students were asked to do in groups of two or more, but also presentations, reports and lesson demonstrations. In order to talk in those communicative situations, adult students had to use a good range of linguistic resources (bearing in mind that one of the main features of oral language is, indeed, spontaneous production, which makes it even more difficult to avoid mistakes). Thus, on the basis of the mistakes students made during a whole year, we will present, in a qualitative way, the mistakes that were caused by French's influence (interference). For instance, these are two of the most frequent mistakes we identified: confusing conditionals and indirect speech (because in French both use the same subordinating conjunction, 'si') and using the inessive case instead of the adlative case after a movement noun (because both need the same preposition in French: 'à'). For the second stage of the study, the aim will be to find out how to avoid those mistakes and to suggest points for

reflection on the topic. We strongly believe that the languages students have in their linguistic repertoire have a positive influence when learning new languages, so we will try to apply this to our context. In other words, we will determine which French influences can be overcome by our students with the help of other languages' structures. We will show that research into language transfer could be considered a teaching/learning strategy, although it does have its limits (evidently, it will be impossible to systematically avoid all mistakes made in the Basque interlanguage by applying this strategy). The aim of this humble contribution is to help, where possible, to identify the difficulties and "mistakes" that adult students learning Basque in the Northern Basque Country (and their teachers) encounter and to explain their origin, without forgetting that incorrect uses of language are temporary and play a part in the normal learning process. We will also make some suggestions on how to avoid these mistakes.

## De la minorización al neofalantismo: una propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria desde la sociolingüística crítica

LÓPEZ ALONSO, Luís & VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Martín

Universidade de Vigo

(Eje 3: Intervenciones y prácticas socio-discursivas didácticas)

La lengua gallega se encuentra, como otras en el Estado español, en un proceso de normalización lingüística, regido por las disposiciones recogidas en la *Lei de normalización lingüística* (1983). A pesar de esto, el proceso de substitución lingüística no se ha detenido desde comienzo de los primeros datos, en los años 90, hasta la actualidad (Monteagudo, Loredó y Vázquez, 2018). Si bien la vitalidad lingüística de la lengua gallega era de la más alta, de entre las lenguas minorizadas del Estado, la ruptura intergeneracional ha dejado una realidad preocupante en las generaciones más jóvenes: actualmente, solo uno de cada cuatro infantes en Galicia es hablante habitual de gallego, situación inversa a las personas mayores de 60 años.

El papel otorgado al sistema educativo en los procesos de revitalización lingüística ha sido fundamental en este tipo de proceso de normalización. Los objetivos de este para con la lengua gallega, según la propia ley de normalización, tratan no solo de garantizar las competencias comunicativas en las dos lenguas oficiales de Galicia (art. 14.3), gallego y castellano, sino también promover el uso progresivo en su enseñanza (art. 13.2) y de garantizar la progresiva normalización del gallego en el sistema educativo (art. 17.2). Estas disposiciones no se limitan solo al modelo lingüístico del sistema educativo, actualmente el Decreto 70/2010, sino que también impulsa la participación de los centros educativos, a través de los Equipos de Dinamización Lingüística, y legitiman los enfoques proactivos en la potenciación del uso de la lengua minorizada entre las discentes. Frente a la planificación lingüística de baja intensidad (Lorenzo 2005), que ha caracterizado las primeras décadas de la autonomía gallega, y a la actual fase de contranormalización, vistas las líneas ideológicas de política lingüística en Galicia, en esta propuesta didáctica hacemos una interpretación amplia e intensiva de lo que suponen estos ejes vertebradores de la normalización lingüística gallega.

En esta comunicación, presentamos las líneas que orientan la propuesta didáctica materializada en la publicación "En galego 24/7: da minorización ao nefalantismo" (2020), publicada por el Área de Normalización Lingüística de la Universidad de Vigo y distribuida a todos los centros educativos de Galicia. Una propuesta didáctica cuyo núcleo está formado por trece actividades articuladas en tres bloques (concienciación, acción y creación de espacios), dirigida especialmente a la potenciación del sujeto neohablante, esto es, aquel sujeto que articula un proceso de conversión lingüística, marcado por el desplazamiento de la lengua mayoritaria, que se concreta en un uso mayoritario y/o exclusivo de la lengua minorizada (Ramallo 2013). Un sujeto que no es solo de especial

interés en el caso gallego, sino también en otras situaciones de contacto lingüístico dentro del Estado (Ramallo, Amorrortu & Puigdevall, 2019). De esta forma, este proyecto nace de la reformulación didáctica, metodológica e ideológica de los contenidos en sociolingüística de la lengua gallega en la enseñanza secundaria obligatoria con el fin de orientarla hacia una intervención sociolingüística, más allá del saber enciclopédico sobre la historia de la lengua y proponiendo la producción de un saber socialmente situado.

Referencias:

Lorenzo, A. (2005). Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Cadernos de lingua*, 27, 37-59.

Monteagudo, H., Loredó, X., & Vázquez, M. (2018). *Lingua e sociedade en Galicia: resumo de resultados 1992-2016*. A Coruña: Real Academia Galega.

Ramallo, F. (2013). Neofalantismo. En Eva Gugenberger, Henrique Monteagudo & Grabiél Rei-Dovall (eds.). *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*. Compostela: Consello da Cultura Galega, Instituto da Lingua Galega, 245—258.

Ramallo, F., Amorrortu, E. & Puigdevall, M. (eds.) (2019). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.

Ramallo, F., Mosquera, E., Vázquez, M. & López, L. (2020) *En galego 24/7: da minorización ao nefalantismo*. Vigo: Área de Normalización Lingüística da Universidade de Vigo.

## Comprendre et accompagner le développement des enseignants de français langue étrangère/seconde

*LOUSADA, Eliane*

*Universidade de São Paulo, Brasil*

La formation des enseignants est une thématique récurrente dans les recherches dans les domaines de l'Éducation, de la Didactique des Langues et de la Linguistique Appliquée (au Brésil). Selon Tardif (2000), la professionnalisation de l'enseignement et de la formation à l'enseignement sont des mouvements très larges, à échelle internationale. A partir de courants divers, cette thématique a été largement exploitée du point de vue méthodologique et théorique, en mettant l'accent soit sur la transmission classique des savoirs de la Didactique, dans les cours de formation initiale, soit sur la perspective du praticien réflexif (Schön, 1995, 2000), soit sur l'approche autobiographique, c'est-à-dire, des récits de vie (Connely, Clandinin, 1995), comme des facteurs d'impact sur l'identité des apprenants, soit sur tant d'autres courants qu'il ne nous est pas possible de mentionner ici. Dans cette communication, nous avons pour but de présenter quelques résultats d'une recherche développée depuis les six dernières années sur l'apprentissage et le développement des enseignants de français comme langue étrangère ou seconde à partir d'un dispositif qui met l'accent sur le développement professionnel des enseignants. Il peut être considéré, en quelque sorte, comme issu de l'analyse des pratiques, étant donné qu'il réunit des conditions (filmages de cours et instances de discussions) pour que la pratique des enseignants soit le centre d'une réflexion sur le travail. Basé surtout sur l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999, 2006, 2008) et sur sa perspective de l'agir enseignant comme un travail, la recherche que nous avons menée a réuni également les apports de la Clinique de l'Activité (Clot, 1999, 2001, 2008) et de l'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation (Faïta ; Vieira, 2003 ; Amigues, 2004 ; Faïta, 2004, Saujat, 2004) pour proposer un dispositif de formation au travail d'enseigner dans lequel le but est d'étudier et de comprendre le processus formatif du point de vue de son caractère processuel et développemental. Ce dispositif concerne de jeunes enseignants de français langue étrangère mais aussi des enseignants en formation continue qui discutent de leur travail à partir d'enregistrements filmés de leurs discussions et de leurs cours, qui sont repris dans des autoconfrontations simples, croisées et dans des réunions collectives. Les résultats nous permettent de comprendre comment ces enseignants réfléchissent sur leur pratique, comment ils verbalisent leurs difficultés, quels sont leurs questionnements, comment ils essaient de formuler des notions sur le travail enseignant et comment ils arrivent à des solutions ou des à conclusions aux questions issues de leur contexte particulier de travail.

Referências:

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduep, 2004. p. 35-54.

- BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC, 1999/2009.
- BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado de Letras: São Paulo, 2006
- BRONCKART, J. P. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Paris : Puf, 1999
- CLOT, Y. Éditorial. Education Permanente. Dossier: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève, n. 146/2001-1: p. 7-16, 2001.
- CLOT, Y. Travail et pouvoir d'agir. Paris, PUF, 2008.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.
- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor, In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.
- FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. Skholê, Aix-Marseille, hors-série 1, p. 57-69, 2003.
- SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2ª. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. pp. 77-91.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

## Género Artigo de Opinião: Dispositivos Didáticos Sociodiscursivos Aplicados em Contexto Multilingue em Angola

*LUZONZO, Filipe*

*Universidade Nova de Lisboa*

(Eixo 3: Intervenção e práticas didáticas sociodiscursivas)

O trabalho aqui apresentado inscreve-se no âmbito das pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área de Linguística e Ensino de Língua, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A pesquisa baseia-se no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente, nos trabalhos realizados por Bronckart (2005), Dolz & Schneuwly (2004), entre outros, no âmbito do ensino de língua através de géneros de texto. Na presente investigação, pretende-se, por um lado, analisar os artigos de opinião contidos no manual de Língua Portuguesa da 10ª classe (Ensino Secundário) e, por outro, conceber um modelo didático do género (MDG) e uma sequência didática (SD) para ser implementada nas aulas de Português (europeu), num contexto multilingue. Neste sentido, o estudo demonstra de que modo estes dispositivos didáticos são abordados enquanto objeto de ensino/aprendizagem de Português, e de escrita e produção textual em particular. A pesquisa foi desenvolvida em Massango, uma zona rural da província de Malanje, no qual circulam duas línguas nacionais (Kikongo e Kimbundu) e a Língua Portuguesa (LP). O município está localizado exatamente na linha fronteira entre as províncias de Malanje (tradicionalmente, Kimbundu) e do Uíge (tradicionalmente, Kikongo), a 381 Km de Luanda (capital de Angola). A parte norte é ocupada pelos bakongo, e a parte sul, pelos ambundu<sup>10</sup>. Em termos metodológicos, procedemos à análise de dez artigos de opinião, por sinal, o género mais representativo no manual, utilizando os instrumentos de análise do quadro teórico do ISD. Para tal, foram analisados os parâmetros contextuais, as configurações das unidades linguísticas, considerando os tipos discursivos e a organização temática, ou seja, o plano de texto (Adam, 2008; Bronckart, 1996). O MDG e SD foram concebidos nas perspetivas do ensino bilingue (Bronckart, 2004) e de ensino de línguas em contextos multilingues (Dolz & Idiazabal, 2013). Relativamente à situação sociolinguística, a recolha de dados dos aprendentes foi feita através de um inquérito, e, dentre as informações solicitadas, constam a língua materna e a língua de uso corrente. Os resultados demonstraram: i) o funcionamento social do género em diferentes níveis de interação; ii) a predominância de tipos discursivos na ordem do expor, sendo marcados pelos recursos linguísticos específicos do Português (europeu); iii) as estruturas linguísticas e a construção da argumentação são pensadas em face do contexto social, impondo, deste modo, a consciência do agir regulado por normas sociais em contexto de argumentação; iv) 61% da população discente possui uma das línguas nacionais como língua materna (=39% possui o Português<sup>11</sup> como língua materna) e 46% utiliza uma das

---

<sup>10</sup> Falantes de Kimbundu.



línguas locais no seu quotidiano – língua de uso corrente. Face a este quadro, foram concebidos os dispositivos didáticos sociodiscursivos a serem implementados.

Referencias:

ADAM, J. M. (2008). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

BRONCKART, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Éditions Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J. P. (2005). *Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir*. Revue suisse des sciences de l'éducation. Fribourg : Academic Press.

BRONCKART, J.-P. (2004). *Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue ?*; In: A. Pantel (Ed.). Actes du colloque Didactique des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme. Mende : Publications de l'ADOC; p. 59-80

Dolz, Joaquim & IDIAZABAL, Itziar. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

COUTINHO, M. A. (2019). *Texto e(m) Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

DOLZ, Joaquim ; GAGNON, Roxane & TOULOU, Simon. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets de Sciences de l'Éducation.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

## **Análise do trabalho docente: os objetos de pesquisa e a construção do plano global**

*MILENI VOLTERO, Kelli & BERNARDES VIANI Renan*

*UNESP*

Esta apresentação visa a discutir sobre a construção do plano global de conteúdos temáticos de textos de análise do trabalho docente em duas pesquisas (VIANI, 2020; VOLTERO, 2018). Voltero (2018), com o objetivo de identificar os conflitos de uma docente de língua portuguesa iniciante no contexto público de ensino, e Viani (2020), com o objetivo de identificar os conflitos que constituem o trabalho docente em relação à transposição didática de saberes gramaticais, utilizam dados que fazem parte do acervo do projeto de intervenção “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da Língua Portuguesa” (ABREU-TARDELLI, 2015). Além de outros textos que constituem o corpus de cada pesquisa, em ambas se desenvolveram análises textuais de uma mesma entrevista, realizada segundo o método de autoconfrontação simples (ACS), proposto pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010). A adoção da ACS se insere no quadro teórico-metodológico do projeto de intervenção supracitado, baseado na perspectiva interdisciplinar de Machado (2007), que integra o interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; MACHADO; BRONCKART, 2009) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2010). A entrevista contou com uma interventora especialista no ensino de português, o que a diferencia do contexto mais comum de ACS, no qual o interventor é um psicólogo e não um especialista na área do entrevistado. Nas duas pesquisas, a organização e identificação do plano global foram realizadas por mudanças de temas e sinalizadas por termos nominais, como: “a indisciplina de um aluno” (VOLTERO, 2018); também foi considerada a indicação de qual participante abriu ou retomou os temas. O plano global auxiliou a identificar os temas mais e menos recorrentes e de quem partiu a iniciativa de introduzi-los ou retomá-los. Os resultados mostram que a maioria dos temas não abordam a transposição didática, cenário também observado em análises de outras entrevistas oriundas do mesmo projeto de intervenção (VOLTERO, 2018; HERNANDES-LIMA, 2020), as quais mostram que aos conflitos em relação à transposição didática se somam conflitos sobre outros elementos do trabalho docente. Apesar disso, observamos na fala da interventora uma frequência maior de temas relacionados à transposição didática em comparação à fala da entrevistada, o que evidencia o papel da interventora como especialista/formadora. Os resultados também mostram que o plano global é influenciado pelo viés do pesquisador, sendo organizado de acordo com o próprio objeto de análise. O estudo comparativo entre Voltero (2018) e Viani (2020) mostra o contexto brasileiro de ensino de português marcado pela emergência de conflitos, que, por um lado, não devem ser ignorados em processos de formação e, por outro, podem ser revistos com a colaboração de um interventor especialista, capaz de trazer à tona reflexões sobre a transposição didática, como vem sendo desenvolvido pelo grupo ALTER-FIP (ABREU-TARDELLI e equipe FIP).

Referencias:

ABREU-TARDELLI, L.S. *Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa*. Projeto submetido ao Programa de Núcleo de Ensino da Unesp. 2015.

ABREU-TARDELLI, L.S. e equipe ALTER-FIP (projeto de pesquisa) *Análise de Linguagem, Trabalho e suas relações-Formação, Intervenção e Pesquisa*. Universidade Estadual Paulista.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

VIANI, R.B. *Os conflitos do professor em relação à transposição didática de saberes gramaticais: uma análise de uma aula e uma entrevista*. 2020 (em andamento). Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Univ. Estadual Paulista, S. José do Rio Preto.

VOLTERO, K.M. *Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas*. 2018. 195 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Univ. Estadual Paulista, S. José do Rio Preto.

HERNANDES-LIMA, A. *A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir*. 2020. 249 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, Univ. Estadual Paulista, S. José do Rio Preto.

MACHADO, A.R. *Por uma concepção ampliada do trabalho de professor*. In: *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Ana Maria Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antônia Coutinho (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

## **Correlación entre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas mayoritaria, minoritaria y extranjera en el contexto educativo multilingüe de la Comunidad Valenciana y su impacto en su uso y aprendizaje**

*MORALES EZQUERRA, Ariadna*

El aprendizaje de lenguas, su uso y las actitudes lingüísticas hacia las mismas son tres facetas estrechamente imbricadas de la compleja realidad sociolingüística propia de los contextos multilingües (Baker & Prys 1998; Baldaquí 2003; Lasagabaster 2003), donde coexisten una lengua mayoritaria, una minoritaria y una extranjera. Este es justamente el desequilibrado contexto lingüístico de la Comunidad Valenciana, donde el multilingüismo asimétrico está marcado por la minorización de la lengua minoritaria, propia y autóctona del territorio y por la creciente presencia e influencia del inglés como lengua extranjera que impregna los ámbitos académico, laboral y económico.

En el contexto educativo, la fragmentación lingüística es múltiple. Así, a la división del territorio en zonas castellano o catalano-parlantes en función del predominio lingüístico de las dos lenguas co-oficiales, se le añade la convivencia de estudiantes mono-, bi- y multilingües en programas educativos diferenciados según la lengua vehicular de enseñanza.

Es precisamente con el trasfondo de este contexto multilingüe diglósico, que las actitudes lingüísticas se convierten en un elemento determinante para el aprendizaje y uso de las lenguas, especialmente en el caso de la lengua minoritaria, teniendo en cuenta que el uso y la vitalidad lingüística están fuertemente influenciadas por las percepciones del hablante (Baker 1992; Garrett 2010).

Como parte de una investigación más extensa que analiza la correlación entre distintas variables (lengua materna, programa lingüístico y competencia lingüística) y las actitudes lingüísticas, este trabajo sigue la línea de estudios previos en contextos multilingües (Lasagabaster 2003; 2005; Portolés 2011, 2015; Safont 2007).

Así, se analizó la correlación entre las actitudes lingüísticas hacia la lengua mayoritaria (castellano), minoritaria (catalán) y extranjera (inglés) de la muestra de alumnos de secundaria participantes de un instituto de la zona catalano-parlante de la Comunidad Valenciana.

Se aplicó un enfoque cuantitativo para analizar estadísticamente mediante el programa SPSS los datos obtenidos de los cuestionarios socio-lingüísticos cumplimentados por el alumnado y realizar correlaciones bivariadas que permitieran determinar la correlación entre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas en contacto.

El análisis de los resultados y las conclusiones extraídas coinciden parcialmente con estudios anteriores, así las "actitudes bunker" (Baker 1992; Lasagabaster 2005; Llorca, Doiz y Sierra 2015) explicarían la correlación negativa entre las actitudes lingüísticas hacia la lengua minoritaria y la lengua extranjera. Asimismo, el análisis concluye que existe una

correlación negativa entre las actitudes hacia las dos lenguas co-oficiales y una correlación positiva entre la lengua mayoritaria y la lengua extranjera.

Referencias:

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters. Baker, C., & Prys, S. (Eds.) (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Baldaquí, J. M. (2003). Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe. En Martines, V(Eds). *Llengua, societat i ensenyament*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lasagabaster, D. (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Editorial Milenio.

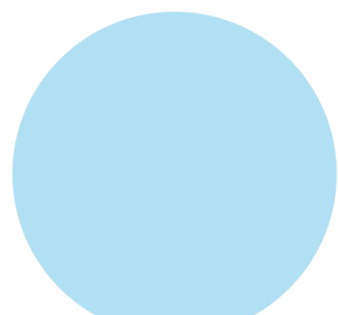
Lasagabaster, D. (2005). Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 296-316.

Llurda E., Doiz A., Sierra J.M. (2015) Students' representations of multilingualism and internationalization at two bilingual universities in Spain. In: Fabricius A.H., Preisler B. (Eds.) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan.

Portolés, L. (2011). *A multilingual portrait of language attitudes in higher education*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Portolés, L. (2015). *Multilingualism and very young learners: An analysis of pragmatic awareness and language attitudes*. Berlin: Walter de Gruyter.

Safont, M.P (2007). Language use and Language attitudes in the Valencian Community. In Lasagabaster, D., & Huguet, A. (Eds.). (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes* (pp90-116). Clevedon: Multilingual Matters.



## Hitanoaren erabilera esporadikoa eta hizkuntza-funtzioak: teoria zaharrak eta aplikazio berriak

*MUGURUZA ASEGINOLAZA, Beñat & BEREZIARTUA ETXEBERRIA, Garbiñe*

*Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

### (1. ardatza: Teoriak eta epistemologiak)

Hizkuntza eta hizkuntzaren erabilera ezin konta ahala azterketaren ikergai izan dira eta oraindik ere izaten jarraitzen dute. Kasu honetan euskarari eta euskararen baitako tratamendu zehatz bati begiratuko diegu: bigarren pertsonari hitz egiteko tratamendu informala edo *hitanoa* deritzona. Gauza jakina da hitanoaren erabilera ez dagoela orokortuta, eta sendo xamar dagoen eremuetan ere hutsune handiak dituela (Muguruza, Bereziartua eta Etxeberria, 2020). Testuinguru horretan, ohiko hitano-hiztunak ez izan arren beren hizkuntza-errepertorioan hitanoaren presentzia erakusten duten hiztunak ere badaude.

Hitanoa aztertzeke ikerketak egin izan dira bai hizkuntzalaritzaren ikuspuntutik eta bai soziolinguistikaren ikuspuntutik; nork eta norekin erabili ohi duen sakon aztertu izan da, baina hiztun batzuek hitanoa lantzean behin baino ez dute erabiltzen, momentu puntualetan. Hitanoaren noizbehinkako erabilerak bete ditzakeen funtzioak izango dira azterlan honen ardatza.

Lan honen helburu nagusia da aztertzea tartekako hitano-hiztun batek zein egoera zehatzetan jo dezakeen hika egitera, alegia, testuinguru horretan hitanoak zein funtzio betetzen duen; eta beste eremu batzuetarako proposatutako hizkuntza-funtzioak marko proposa izan ote daitezkeen erabilera horiek sailkatzeko.

Hiztunek hitanoari zein funtzio ematen dioten aztertzeke Jakobson-ek (1960) proposatutako hizkuntza-funtzioak hartuko ditugu oinarri. Horrez gain, kode-aldaketaren esparruan egin diren sailkapenak (Gumperz, 1982; Appel eta Muysken, 1987, besteak beste) hitanoaren eremuan aplikatzeko baliagarriak izan ote daitezkeen ikusiko da.

Testuaren azterketa egiteko "GazteSare" ikerketa-proiektuko corpusa erabili da. Ikerketa-proiektu horretako parte-hartzaileak Euskal Herri osoko hiru unibertsitatetako (Euskal Herriko Unibertsitatea, Nafarroako Unibertsitate Publikoa, eta Paueko eta Aturrialdeko Unibertsitatea) 30 ikasle izan dira eta ikasle horien sare sozialetako euskararen erabilera eta euskararekiko jarrerak aztertu dira; Instagram eta Facebook sare sozialetan 2009-2019 urteen artean egindako ekarpenek osatu dute azterketarako corpusa.

Azterketa zehatz honetan hika modu esanguratsuan erabiltzen duen parte-hartzaile bat aukeratu dugu: 20 urteko emakumea, ama-hizkuntza euskara daukana, ikasketak euskaraz egin dituena eta udalerrri euskaldun batekoa, non hika bereziki gizonezko helduen artean hitz egiten den.

Parte-hartzailearen Instagrameko txat pribatuak arakatu ditugu; zehazki, 1.870 elkarrizketa, 2014 eta 2019 artekoak. Bi ikertzaileok goitik behera irakurri ditugu testuok,

eta hikako ekoizpenak hautatu, izan pertsona-izenordain, izan aditz-forma. Orotara, horietako 8otan aurkitu dugu hitanoa modu batera ala bestera, eta elkarrizketa horiek bereizi egin ditugu, betetzen duten funtzioaren arabera sailkatzeko asmoz.

Emaitzei begira jarrita, batetik, tartekako hitano-hiztun batentzat hitanoak betetzen duen funtzio linguistikoa dagokionez, oinarri gisa hartutako Jakobson-en (1960) hizkuntza-funtzioen sailkapena aintzat hartuta, parte-hartzaileak egindako hitanoaren erabilera gehienak deitze-funtzioaren barruan leudeke. Bestetik, ikusi da hiztunek kode-aldaketa egiteko dauzkaten arazoak identifikatzeko egin diren sailkapenak baliagarriak izan daitezkeela hemen aztertutako hitano-hiztun motak hika egitera noiz eta zergatik jotzen duten aztertzeko.

Hizkuntza bat erabat menderatu ez arren, ohikoa da hiztunak kode-aldaketaren bidez tarteka hizkuntza hori erabiltzea. Bada, modu berean, hika erraztasun handiz egiten ez dutenek ere aldian-aldian jauzi egin dezakete hitanora, ikusi dugun bezala, hizkuntza beharreatan tratamendua aldatuz. Nolanahi ere, oinarri gisa hartutako markoak baliagarriak izan arren, litekeena da hitanoaren erabilerak aparteko berezitasun batzuk izatea ikusitako hizkuntza-funtzioetatik harago, eta komeni litzateke ezaugarri horiek sakonago arakatzea.

Erreferentziak:

Appel, R. & Muysken P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Londres: Edward Arnold.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In Thomas A.S. (Ed.), *Style in language* (350-377 or.). Cambridge, MA: The MIT Press.

Muguruza, B., Bereziartua, G. & Etxeberria, J. (2020). "Ez da mattetzen erakutsi". *Azpeitia*, hitanoa eta generoaren arteko arrakala. *Uztaro*, 115, 117-143.

## El uso esporádico del hitano y las funciones lingüísticas: teorías viejas y nuevas aplicaciones

La lengua y el uso de la lengua han sido y siguen siendo objeto de innumerables estudios. En este caso vamos a centrarnos en el euskera y en un tratamiento específico dentro del mismo: el llamado tratamiento informal para hablar a la segunda persona o lo denominado *hitano*. Se sabe que el uso del hitano no está generalizado, e incluso en los lugares en los que está bastante consolidado, tiene bastantes carencias (Muguruza, Bereziartua y Etxeberria, 2020). En este contexto, hay hablantes que, aunque no son los habituales hitano-parlantes, muestran la presencia del hitano en su repertorio lingüístico.

Se han realizado investigaciones para analizar el hitano tanto desde el punto de vista lingüístico como sociolingüístico; se ha estudiado con profundidad quién y con quién lo utiliza, pero algunos hablantes tan solo lo utilizan en momentos puntuales. El estudio se centrará en las funciones que puede desempeñar el uso esporádico de Hitano.

Lan honen helburu nagusia da aztertzea tartekako hitano-hiztun batek zein egoera zehatzetan jo dezakeen hika egitera, alegia, testuinguru horretan hitanoak zein funtzio betetzen duen; eta beste eremu batzuetarako proposatutako hizkuntza-funtzioak marko proposa izan ote daitezkeen erabilera horiek sailkatzeko.

El objetivo principal de este trabajo es analizar qué circunstancias concretas pueden llevar a un hitano-parlante puntual a utilizar el hitano, es decir, qué función cumple el hitano en ese contexto; y si las funciones lingüísticas propuestas para otros ámbitos pueden ser un marco adecuado para la clasificación de esos usos.

Para analizar la función que los hablantes dan al hitano, nos basaremos en las funciones lingüísticas propuestas por Jakobson (1960). Además, se analizará si las clasificaciones realizadas en el marco del cambio de código (Gumperz, 1982; Appel y Muysken, 1987, entre otros) pueden resultar útiles para su aplicación en el ámbito del hitano.

En este exámen concreto hemos seleccionado a un participante que utiliza el hitano de manera significativa: una mujer de 20 años, con lengua materna euskera, que ha realizado sus estudios en euskera y de un municipio euskaldun, en el que el hitano se habla especialmente entre los hombres adultos.

Hemos analizado los chats privados del Instagram del participante, concretamente 1.870 conversaciones entre 2014 y 2019. Los dos investigadores hemos leído estos textos de arriba abajo, y hemos seleccionado las producciones en hitano, ya sea en forma de pronombre personal o verbal. En total, en 80 de ellas hemos encontrado el hitano de una manera u otra, y las hemos separado para clasificarlas según la función que cumplen.

Centrándonos en los resultados, por un lado, en cuanto a la función lingüística que desempeña el hitano para un hitano-parlante intermitente, teniendo en cuenta la clasificación de las funciones lingüísticas de Jakobson (1960) como base, la mayoría de los usos del hitano realizados por el participante se encuentran dentro de la función de llamada. Por otro lado, se ha observado que las clasificaciones que se han realizado para identificar las razones por las que los hablantes realizan el cambio de código pueden servir para analizar cuándo y por qué el tipo de hitano-parlantes aquí estudiados recurren al hitano.

A pesar de no dominar totalmente una lengua, es habitual que el hablante, a través del cambio de código, la utilice periódicamente. De la misma manera, aquellos que no utilizan el hitano con mucha facilidad pueden saltar a éste periódicamente, como hemos visto, cambiando el tratamiento en lugar del lenguaje. Sin embargo, a pesar de la utilidad de los marcos tomados como base, es posible que el uso del hitano tenga ciertas peculiaridades más allá de las funciones lingüísticas observadas, por lo que convendría profundizar en su exploración.



## Occasional informal address in Basque and language functions: old theories and new applications

Language and language use have been analysed by a myriad of studies, and it is still a topic that appears time and time again. In this case, we will look at the Basque language and at one of its characteristic features: the informal second-person address (*hitanoa*, in Basque). It is widely known that the use of this form of address is not generalised and that it is often not used even in the areas where it is present (Muguruza, Bereziartua & Etxeberria, 2020). In that context, different types of speakers have been identified, including those that, although they do not normally use the informal form of address in their everyday life, do have it in their linguistic repertoire. This informal form of address has been researched from both linguistic and sociological perspectives. Experts have looked into who uses this form of address and when, but they did not consider that some speakers only use it for specific occasions. Therefore, the topic of this study will be the functions of the occasional use of *hitano*, and its aim will be to analyse the concrete situations in which occasional speakers resort to *hika* or the informal form of address in Basque. In other words, we will try to discover the function that the informal form of address has in those specific contexts. To this end, we will question if the language functions that have previously been suggested in other fields of study suit this case. Specifically, we will use Jakobson's (1960) language functions. Furthermore, we will also explore if the different classifications that were suggested in the scope of code-switching (Gumperz, 1982; Appel & Muysken, 1987, among others) are appropriate for our object of study. The text analysis is based on the "GazteSare" research corpus. These texts were provided by 30 students at the three universities in Euskal Herria (University of the Basque Country, Public University of Navarre and University of Pau and the Adour Region). For this research, we analysed their use of the Basque language on social media and their attitudes towards the Basque language. The corpus is built on their interactions on Instagram and Facebook from 2009 to 2019. For this presentation, we chose a participant who used the *hika* informal address form quite regularly: a 20 year-old woman whose mother tongue is Basque, who has always studied in Basque and who lives in a Basque-speaking town where the *hika* form is mostly used by adult men. For this study, we delved into her Instagram private chats. We analysed 1,870 conversations that took place between 2014 and 2019. The two researchers read all the texts and chose the ones in which the informal address is present, in both pronouns and verbs. We found this type of address in 80 samples, and we tried to classify them according to their function. On the basis of Jakobson's (1960) language functions, and with regards to the function the informal form of address may have for the speaker, results show that most of the samples correspond to the conative function. Moreover, we have seen that the reasons behind the speaker's code switching may also be useful for discovering when and why occasional users of *hitano* resort to it. People who do not master a language often use code switching and, similarly, people who cannot easily use *hitano* may occasionally do so. Thus, there seems to be a similarity in the processes: some change the language and others change the form of address. The classification we used proved to be valid for this analysis. However, it is likely that the Basque *hitano* form has

other characteristic features that go beyond language functions, and these need to be addressed in detail.

# La enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario: un proyecto educativo indispensable que continúa pendiente

NAVARRO, Paula

*Universidad Nacional de Rosario / Universidad Nacional del Litoral*

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

En Argentina, los géneros orales institucionalizados se han constituido recientemente en objeto de estudio desde distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, sobre todo respecto de géneros orales científico-académicos (Ciapuscio, 2005, 2009; Cárdenas 2005; García Negróni y Hall, 2010, 2011).

A su vez, las investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad predominan por sobre las de los géneros orales, tanto en Argentina como en otros países de habla hispana. En el caso de Argentina se registran estudios sobre el lugar de la oralidad en las clases de Lengua del nivel secundario, sobre todo en relación con los discursos digitales (Magadán, 2018); los materiales de enseñanza para la educación lingüística y literaria de la oralidad (Tosi, 2020) y la necesidad de recuperar su enseñanza bajo el legado de la Retórica (Barcia, 2007).

La institucionalización de la "lengua oral" y de los géneros orales como objetos de enseñanza del espacio curricular *Lengua y Literatura* se inició en todos los niveles educativos argentinos con la Reforma educativa de 1993 y se ratificó en 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206; de la mano de la consolidación de los enfoques textualistas y del discurso en las ciencias del lenguaje a partir de mediados del siglo XX.

Investigaciones realizadas en otros países han puesto de relieve un desfase entre los proyectos educativos y las prácticas concretas. Según Schneuwly (1997), en la Suiza de habla francesa la dimensión programática de la enseñanza que incluye el desarrollo de las capacidades orales de los alumnos se encuentra muy distanciada de la realidad de la enseñanza. Este escenario se describe de modo semejante en países de lengua española: la lengua oral (formal) es un contenido de enseñanza intuitivo, excluido, discontinuo, silenciado, escurridizo, inestable, relegado (en favor de la escritura), no sistemático, no planificado, no evaluado.

En este escenario, me propuse conocer si a partir de la programación de la enseñanza de la "Lengua oral" hace casi treinta años, las prácticas escolares actuales desarrollan la capacidad discursivo-textual oral de estudiantes secundarios.

En particular, examiné cómo se estaba llevando a cabo el proyecto de formación en *géneros de textos orales institucionalizados* desde el enfoque teórico-metodológico del interaccionismo socio-discursivo (ISD), perspectiva que se inscribe en las corrientes contemporáneas de las ciencias del lenguaje que privilegian el estudio del texto, su funcionamiento y organización, por fuera de la lógica de oposición oralidad/escritura.

Según este posicionamiento, las características efectivas de los textos dependen del conjunto de la acción verbal y del género de texto elegido (Bronckart, 2004).

En función de comprender la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo predefinido en los documentos oficiales para la enseñanza de los géneros de textos orales y el trabajo realizado (Bronckart & Groupe LAF, 2004; Plazaola Giger, 2004; Bronckart y Machado, 2005; Bronckart, 2007; Riestra, 2010), contemplé documentos prescriptivos, tareas desarrolladas y concepciones de los docentes sobre su trabajo de enseñanza, con los aportes metodológicos del ISD para analizar textos orales y escritos (Bronckart, 2004, 2007, 2013), de Riestra (2004, 2008) para estudiar las interacciones entre docentes y alumnos en situación de clase y de Bulea (2010, 2018) para caracterizar/identificar las figuras de acción internas y externas en las entrevistas a los enseñantes.

Del análisis de los textos de veinticinco entrevistas dirigidas de investigación a enseñantes de ocho escuelas de nivel secundario de la ciudad de Rosario, se desprende que pese a que los enseñantes dicen planificar sus clases según el marco regulatorio vigente, desconocen los contenidos de específicos de los ejes "Lengua oral" y "En relación con la comprensión y producción oral". Por otro lado, la planificación de la formación en "lengua oral" se sustenta en el sentido común o en nociones teóricas tomadas en préstamo de la lengua escrita. En cuanto a la noción de *género*, los docentes toman como marco referencial la teoría bajtiniana que asocian primordialmente con textos literarios escritos.

En relación con el accionar efectivo de los docentes en las veinticinco clases observadas, se desprende que la "lengua oral" detenta un estatus doble como modalidad/medio de comunicación de las actividades educativas y como objeto de enseñanza. En este último sentido, las prácticas lingüísticas en distintos géneros orales ocupan un lugar marginal y ocasional en la enseñanza de la lengua materna.

Referencias:

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

\_\_\_\_\_ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Schneuwly, B. (1997). "Diversificación y progresión en DFLM: el aporte de las tipologías". *Articles de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, p. 7-15.

## **Ikasleen ahozko gaitasuna eskolan lantzeko proposamen didaktikoa sekuentzia didaktikoak erabilita eta testu-generoen arabera. Egindakoa eta aurrera begirakoa**

*OLASAGARRE MENDINUETA, Yolanda*

*EIBZ, Hezkuntza Departamentua*

*MUGERTZA IMAZ, Esther*

*Euskarabidea, Nafarroako Gobernua*

### **(3. Ardatza: Interbentzioa eta praktika sozio-diskurtsibo didaktikoak)**

Ikasleen ahozko komunikazio gaitasuna euskaraz eskolan lantzeko beharra eta kezka nabarmena da D ereduan. Ikasleen euskara maila aski diferenteak ditugula onartuta ere, oro har, gure ikasleak trebeagoak dira gaitasun pasiboetan aktiboetan baino (Zalbide, 2003). Euren euskara mailari buruzko pertzepzioek ere antzeko ondorioak erakusten dituzte (Olasagarre et.al., 2019). Irakasleek, bestalde, ikasleen ahozkoa lantzeko beharra ikusten dute, baina ezintasuna adierazten dute, prestakuntza eta denbora falta dutelako eta curriculum zabala eskolan lantzeko. Ahozkoa landu lantzen dute, baina ez modu sistematikoan eta planifikatuan. Curriculumean, ordea, argi jasota dago ikasleek eskolan komunikazio gaitasuna landu eta maila bat lortu behar dutela.

Lan honen helburua da, hain zuzen, Nafarroako Hezkuntza departamentuaren ikasleen ahozko komunikazio gaitasuna eskoletan lantzeko eskaintzen diren interbentzioa eta praktika didaktikoak aurkeztea. Zehazki, irakasleen prestakuntzan diseinatu den 35 orduko formazioa aurkeztuko da. Prestakuntza horren edukiak, besteak beste, honakoak dira: batetik, hizkuntzaren ikuspegi sozio-diskurtsiboa hartuta (Bronckart, 2008), testu generoetan oinarritutako (Dolz et. al., 2010), ahozkoaren baliabideak garatzea (Garzia, 2008; Calsamiglia, 2007) eta sekuentzia didaktikoaren erabilgarritasuna frogatzea (Idiazabal, et. al., 2012); bestetik, sekuentzia didaktikoen diseinatzea, gelaratzea eta metodologia horren ebidentziak jasotzea (aurretestua eta ondotestuaren bideo-grabazioak) eta grabazio horien balorazioa zein prozesu osoarena egitea.

Eskoletan ahozkoa modu sistematikoan eta planifikatuan landu daitekeela ikusi dugu, 2012tik gaurdaino, ikastetxeetako irakasleekin batera (500 irakasle inguru) diseinatutako eta gelaratutako sekuentzia didaktikoen bidez (177 sekuentzia inguru) eta ikasleen grabazioen bidez (1150 grabazio inguru --aurretestu eta ondotestuak--); baita sekuentzia didaktikoa eta testu generoak erabilgarriak eta lagungarriak direla ere ahozkoa gelan lantzeko prozesuan. Irakasleen formazioaren bidez lortu da hasi Haur Hezkuntzatik eta Batxilergoko 1. mailaraino testu generoak eta sekuentzia didaktikoak erabiliz ahozkoa lantzeko sekuentzia didaktiko kontestualizatuak sortzea. Ikasleen ahozko ekoizpenak grabatzea, bestalde, eskolako ahozko corpusaren zati bat jasotzea ekarri du, oinarri izan daitekeena ikerketak egiteko eta hizkuntzaren didaktika ikertzeko.

Egindako lan honen emaitzak ikusita zera aurreratu dezakegu: ahozko hizkuntza irakasteko sekuentzia didaktikoa tresna operatibo egokia dela ikasleen ahozko gaitasuna lantzeko testu generoei erreparatuta, edozein ikasmilan erabili daitekeena eta curriculum lantzeko erabili daitekeena; ikasleen ahozko ekoizpenak aztertuta ikasleek sekuentzian landutako ahozko baliabideetan hobera egiten dutela dion hipotesia sendotu dezakegu.

Bukatzeko ahozkoaren lanketa geletan modu sistematikoan eta planifikatuan burutzeko dauden arazoak identifikatu ditugu: batzuk irakasleen prestakuntzari (mintzairaren irakaskuntzari, alegia) lotuak dira, esaterako, helburu komunikatiboaren formulazioa, testuinguruaren eta generoen arabera ahozko hizkuntza lantzeko baliabideekin xeheki lotua; ikasleen arteko elkarreraginarekin lotutakoak (aurten ikasketa kooperatiboarekin lotzeko saiakera Altsasuko BHIIn); beste batzuk, ordea, antolamendu mailakoak: gure esperientziak esaten du ahozkoaren lanketak sistematizatzeko hiru bat ikasturtez jarraian burutu beharko litzatekeela prestakuntza, irakasleek edo zuzendaritza taldeek ahozkoaren irakaskuntzari lehentasuna ematera hel daitezen .

Erreferentziak:

Bronckart, J.P. (2008). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir (Manual de análisis del discurso)*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito, *Lenguaje*, 38 (2): 497-527.

Fishman, J. (1991). *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Garzia, J. (2008). *Jendaurrean Hizlari*. Donostia: Alberdania.

Idiazabal, I., Larringan, L.M. (2012). Sekuentzia didaktikoa: ekintza didaktikoaren zutabe eta ardatz minimoki fidagarria. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 18: 13-44

Mugertza, E., Olasagarre, Y. (2015). Ahozko komunikazioa eskolan: azken hamarkadako ikerketa eta esperientzia berriak. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 96, 69-102.

Olasagarre, Y., Ramos, R., Vilches, C. (2019). *DBHko ikasleen hizkuntz atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku-hartzea*. Nafarroako Gobernua. Hezkuntza Departamentua.

Sainz, M. (koord.). (2010). Ahozko hizkuntza lantzen. Donostia: *Hik Hasi*, 25 monografikoa.

Sanchez Carrion, J.M. "Txepetx". (1991). *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia: Elkar.  
Ruiz Bikandi, U. (apailatzailea). (2010). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur eta Lehen Hezkuntzan*. EHU-UPV.

Zabala, J. (2013). Ahozko hizkuntza derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Esku hartzea eta ikasleen garapena Tolosako esperientzian, *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, 87-88, (2-3):127-148.

Zalbide, M. (2003). Ahuldutako Hizkuntza Indarberritzea: teoriak zer dio?, *erabili.eus*

## **Propuesta didáctica para trabajar la competencia oral del alumnado en la escuela mediante secuencias didácticas y por géneros textuales. Lo realizado y lo prospectivo**

En el modelo D se manifiesta la necesidad y preocupación de trabajar en la escuela la competencia comunicativa oral del euskera. Aun reconociendo que los niveles de euskera de los alumnos son bastante diferentes, en general, nuestros alumnos son más competentes en habilidades pasivas que en las activas (Zalbide, 2003). Las percepciones sobre su nivel de euskera muestran conclusiones similares (Olasagarre et. al., 2019). El profesorado, por su parte, ve la necesidad de trabajar la competencia oral del alumnado, pero manifiesta su incapacidad, por la falta de formación y de tiempo, y por el extenso currículum en la escuela. Trabajan lo verbal pero no de forma sistemática y planificada. Sin embargo, en el currículum está claro que los alumnos tienen que trabajar la capacidad comunicativa en la escuela y que deben conseguir un nivel.

El objetivo de este trabajo es presentar la intervención y las prácticas didácticas que se ofrecen en las escuelas para trabajar la competencia comunicativa oral del alumnado del Departamento de Educación de Navarra. En concreto, se presentará una formación de 35 horas diseñada para la formación del profesorado. Los contenidos de esta formación son los siguientes: por un lado, teniendo en cuenta la perspectiva socio-discursiva del lenguaje (Bronckart, 2008) y basándose en los géneros textuales (Dolz et. al., 2010), desarrollar los recursos orales (Garzia, 2008; Calsamiglia, 2007) y demostrar la utilidad de la secuencia didáctica (Idiazabal, et. al., 2012); por otro lado, el diseño de secuencias didácticas, la aplicación en el aula y la recogida de evidencias de esta metodología (pre-texto y grabaciones de vídeo del post-texto) y la valoración de estas grabaciones y la de todo el proceso.

Hemos visto que en las escuelas se puede trabajar lo oral de forma sistemática y planificada; desde 2012 hasta la actualidad, a través de secuencias didácticas (alrededor de 177 secuencias) diseñadas y aplicadas en el aula junto con el profesorado (alrededor de 500 profesores ) de los centros, y de grabaciones de los alumnos (alrededor de 1150 grabaciones –pre-texto y post-texto); además, también se ha visto que la secuencia didáctica y los géneros textuales son útiles y convenientes en el proceso de trabajar la competencia oral en el aula. A través de la formación del profesorado se ha conseguido desde la Educación Infantil hasta 1º de Bachillerato crear secuencias didácticas contextualizadas para trabajar lo oral utilizando géneros textuales y secuencias didácticas. Por otra parte, la grabación de las producciones orales de los alumnos ha supuesto la recogida de una parte del corpus oral de la escuela, que puede servir de base para la investigación en general y la investigación didáctica de la lengua.

A la vista de los resultados de este trabajo podemos adelantar que la secuencia didáctica para la enseñanza de la lengua oral es una herramienta operativa adecuada para trabajar la competencia oral de los alumnos en función de los géneros textuales, utilizable en cualquier curso y que puede ser utilizada para trabajar el currículum. Asimismo, analizando las producciones orales de los alumnos podemos reforzar la hipótesis de que los alumnos mejoran los recursos orales trabajados en la secuencia.

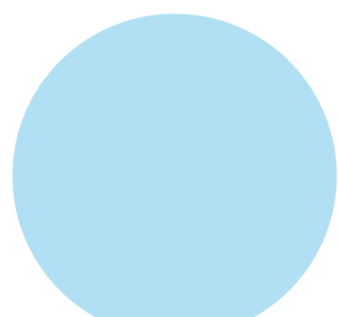
Por último, hemos identificado los problemas que existen para llevar a cabo de forma sistemática y planificada el tratamiento de lo oral en las aulas: algunas están relacionadas con la formación del profesorado (la enseñanza del lenguaje), como la formulación del objetivo comunicativo, relacionada con los recursos para trabajar la lengua según el contexto y los géneros; las relacionadas con la interacción entre el alumnado (el intento de vincular este año al aprendizaje cooperativo en el IES de Altsasu). Otras, en cambio, son a nivel organizativo: nuestra experiencia nos dice, que para sistematizar el trabajo de lo oral se debería realizar una formación durante tres cursos consecutivos para que el profesorado o los equipos directivos puedan llegar a dar prioridad a la enseñanza de lo oral.

### **Working on students' oral skills through didactic sequences and taking into account text genres in school: a didactic proposal. What has been done and what remains to be done**

Working on students' oral communication skills in Basque is a need and a concern in the D model of the education system. Even if we recognise that students have different Basque language levels, all our students have better passive skills than active skills (Zalbide, 2003). Their own perceptions of their Basque language level show similar conclusions (Olasagarre et. al., 2019). Moreover, teachers think that they need to work on students' oral skills, but they state that they cannot due to a lack of time and the wide curriculum they have to work on. In fact, they do work on oral skills, but not in a systematic and planned way. Nevertheless, the curriculum requires them to work on students' oral communication skills so that they achieve a concrete language level. The aim of this study is to present the intervention and the didactic practices that the Language Department of the Government of Navarre offers for working on students' oral skills in school. Specifically, we will outline the 35-hour training programme that has been designed for teachers. These are the aims of the training: on the one hand, to develop resources to work on oral skills (Garzia, 2008; Calsamiglia, 2007) with a socio-discursive approach (Bronckart, 2008) and text genres (Dolz et. al., 2010), and to prove the usefulness of didactic sequences (Idiazabal, et. al., 2012). On the other hand, it aims to design and develop a didactic sequence and to collect evidence on methodology (filmed pre-texts and post-texts) in order to evaluate both the recordings and the whole process. Since 2012, we have seen that it is possible to work on oral skills in a systematic and planned way in collaboration with teachers (about 500) and by means of specially designed and developed didactic sequences, after analysing recordings (about 1150 recordings of pretexts and post-texts). Moreover, we have concluded that didactic sequences and text genres are useful and helpful for working on oral skills in school. Teacher training has been the way to create situated didactic sequences to work on oral skills through text genres from early years education to the first year of senior secondary school. In addition, recording students' oral production has been useful for gathering part of the corpus of the oral texts produced in school, and it can potentially be used in further research in language didactics. With the results of this work in hand, we can anticipate that didactic sequences are appropriate didactic tools to work on students' oral skills by considering text genres, and they can be used at all levels in order to meet the school curriculum's requirements. Moreover, after analysing students' oral production, the initial hypothesis has been confirmed: the oral skills that were addressed



in the didactic sequence improved. Finally, we have also been able to identify the problems that teachers have with working on oral skills in school in a systematic and planned way. Some of them are related to teacher training (teaching oral language), for example, the formulation of communicative goals, which is closely linked to the resources used for teaching language according to context and text genre. Others relate to interaction between students (this year, a cooperative learning proposal was implemented in Altsasu secondary school). Further concerns were also raised about organisational issues. From our experience, the systemisation of learning oral skills requires a three-year training programme so that teachers or head teachers can prioritise teaching of oral skills.



## A escrita do gênero acadêmico em língua inglesa: saberes em (trans)formação

PARAHYBA, Fatiha Dechicha

Universidade Federal de Pernambuco

(Eixo 3: Intervenção e práticas didáticas sociodiscursivas)

A apropriação da escrita acadêmica pressupõe a aquisição ou a consolidação de saberes reconhecidos socialmente e academicamente, bem como o desenvolvimento das capacidades de linguagem com vistas à produção de gêneros acadêmicos. Com efeito, atualmente, o letramento acadêmico constitui objeto de pesquisa e importante espaço de discussão entre os pesquisadores que estudam essa temática (MORETTO e BUENO, 2013; ASSIS, 2015; BOCH e GROSSMAN, 2015, entre outros) face às dificuldades dos alunos e/ou as lacunas observadas no que tange à produção do gênero acadêmico. Outro fator restritivo se relaciona com os saberes relativos à pesquisa em si bem como os saberes teóricos referentes ao objeto de pesquisa. No presente trabalho, nosso objetivo é ressaltar a relevância de um ensino sistemático e da didatização e da elementarização (CORDEIRO e SCHNEUWLY, 2007) dos textos acadêmico-científicos, dando enfoque à caracterização das seções que compõem o gênero e ao discurso científico. Esse procedimento consiste em instrumentalizar o aluno na prática discursiva e social inerente a esse gênero, assegurando, desse modo, a sua inserção na esfera acadêmica. Paralelamente, buscamos salientar o papel primordial da avaliação e da regulação no processo de ensino e de aprendizagem da produção escrita (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; ALLAL, 2007), mostrando diferentes estados do texto e privilegiando, ao mesmo tempo, a capacidade reflexiva do estudante sobre sua capacidade de ação frente à construção do saber acerca do gênero em foco, bem como de sua produção, ao longo das sequências de ensino. Com base nos pressupostos teóricos de análise textual (BRONCKART, 1999, 2006) analisamos dados coletados no contexto de uma disciplina de produção textual de Letras-Ingês, oferecida no final do curso. O *corpus* compreende Trabalhos de Conclusão de Curso, artigos acadêmicos e questionários reflexivos e autoavaliativos. Tomando como base os diferentes níveis da arquitetura textual, examinamos como o estudante escreve e apresenta seu texto e como ele se posiciona discursivamente em relação à sua pesquisa. Analisamos igualmente as possíveis formas de representação acerca do gênero e de sua elaboração. Por sua vez, os questionários mencionados, além de oferecer dados avaliativos sobre a transformação e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, podem apresentar indícios que apontem os meios de como os sujeitos se apropriam do 'instrumento' e o transformam (FRIEDRICH, 2010) a partir de suas próprias reflexões e (res)significações. Os resultados preliminares indicam que as dificuldades relativas à produção de textos acadêmico-científicos em inglês não se restringem à capacidade de linguagem dos sujeitos-escretores. A partir das produções iniciais, em todas as sequências de ensino, ficou evidente que o saber sobre o gênero é superficial, haja vista que os alunos têm concepções e representações distantes do saber teórico e metodológico de referência sobre seus objetos de pesquisa

## Referências:

ALLAL, L. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L. (Dir.). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 7-23.

ASSIS, J. A. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei" Representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, p.423-454, 2015.

BOCH, F.; GROSSMAN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de letras, p.283-307. 2015.

BRONCKART, J. P. Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. In : Recherche et Formation, N° 56, 2007

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR056-05.pdf> Acesso em 30 de julho de 2020.

FRIEDRICH, J. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève, 2010.

MORETTO, M.; BUENO, L. O gênero textual TCC e a complexidade de sua introdução. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (org) Gêneros textuais e formação inicial. Campinas: Mercado de Letras, p.237-259, 2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, P: Mercado de Letras, 2004.

## Representações sobre o trabalho docente no dizer de professores em formação inicial participantes do programa residência pedagógica

PEIXOTO, Camila Maria Marques

Unilab-Ceará

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do

Universidade Federal do Ceará

(Eje 4: Actividad lingüística en la formación del profesorado)

O estudo sobre representações docentes encontra guarida na responsabilidade que os docentes que atuam na formação de professores sentem de problematizar questões relativas a seu fazer profissional e de contribuir para que as representações construídas sejam cristalizadas e/ou transformadas. Essas representações são, em grande parte, apropriadas durante a práxis pedagógica e ressignificadas pelos indivíduos a partir de seus contextos de vida e de formação. Nessa perspectiva, nosso objetivo no presente trabalho consiste em analisar as representações sobre o trabalho docente construídas por residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, nas áreas de ensino: língua materna (português) e língua estrangeira (espanhol). Para esse fim, tomamos como *corpus* de análise os relatórios finais produzidos pelos alunos do Curso de Letras da Unilab-CE e de Letras Espanhol da UFC, no período de 2018.2 a 2020.1. Buscaremos responder às seguintes questões: 1. Que representações os residentes constroem sobre o trabalho docente durante a vivência da Residência Pedagógica nas escolas-campo? 2. Como os alunos residentes se posicionam sobre a proposta do Programa e a ressignificam no seu itinerário formativo? Para análise das representações, utilizamos principalmente o quadro teórico-metodológico de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2008), e utilizamos também noções da Teoria Formal Enunciativa (CULIOLI, 1982 APUD CAMPOS, 1998), especificamente, com o fim de auxiliar na análise das *modalizações* presentes nos textos, que nos possibilitam verificar a expressão da atitude de quem fala em relação ao que é dito sobre um determinado tópico discursivo, marcando o posicionamento dos *actantes* que manifestam, por meio de marcas linguísticas, juízos de valores, desejos, comprometimento e outros valores implicados no texto. Como resultados parciais, constatamos que os alunos acreditam se tratar de uma excelente oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula, embora não se sintam ainda completamente preparados para as várias atividades inerentes ao exercício da profissão, o que nos leva a considerar a necessidade de melhorias nos programas de formação de professores.

Referencias:

BRONCKART, J.– P. Atividade de linguagem, textos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: ECUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de letras, 2006.

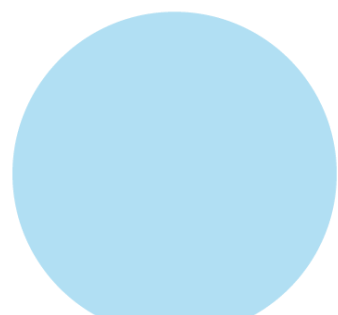
CAMPOS, M. H.C. Dever e poder: um subsistema modal do Português. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LEURQUIN, E. V. L. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. In: MATTES, M.; THEOBALD, P. (orgs.). Ensino de línguas: questões práticas e teóricas. Fortaleza: UFC, 2008. p. 57-79.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. In Cadernos de Pesquisa, v.47, no.166, p.1106-1133 out./dez.2017.

RIBEIRO, Pollyane Bicalho. Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio. In Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, V. 21, no. 3, 2017.



## O professor e seu trabalho em textos da literatura marginal-periférica

PEREIRA, Bruno Alves

Universidade Estadual da Paraíba/Universidade Federal da Paraíba

(Axe 4: Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Ainda na primeira década do século XXI, Buttler (2009) investigou, em sua tese de doutorado, a partir do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as (re)configurações sobre o trabalho do professor em crônicas publicadas em duas revistas *Veja São Paulo* e *Nova Escola*. Nesta comunicação, seguimos parcialmente os caminhos de Buttler, ao propor a análise de textos literários a partir dos aportes do ISD. Diferentemente do *corpus* da tese mencionada acima, os textos a serem analisados nesta comunicação – contos – estão no suporte livro, qual seja, *Te pego lá fora*, publicado originalmente em 2008 e de autoria do escritor Rodrigo Ciríaco, considerado um dos representantes da literatura marginal-periférica (NASCIMENTO, 2006; SOARES, 2008). De modo específico, nosso objetivo é identificar as (re)configurações sobre o professor e o seu trabalho em sete contos do livro em questão nos quais os narradores são docentes. A investigação, que observa aspectos dos três níveis de análise propostos por Machado e Bronckart (2009), busca criar interpretações sobre esses textos que subsidiem a leitura e a discussão deles deles como mais um importante instrumento na formação de professores (BUENO, 2007, REICHMANN, 2015). Os resultados ainda parciais apontam que, nos contos presentes na segunda e na terceira partes do livro, respectivamente, “Outono” e “Inverno”, os professores tematizam uma preocupação com o alunado e um desencanto com aspectos do seu trabalho relacionados, principalmente, ao coletivo e ao governo. Na última parte do livro, “Primavera”, os professores demonstram um desejo de continuar a exercer o seu trabalho na docência e, através dele, contribuir para mudanças necessárias na sociedade.

Referências:

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUTTLER, D. B. *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revista*. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de

Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

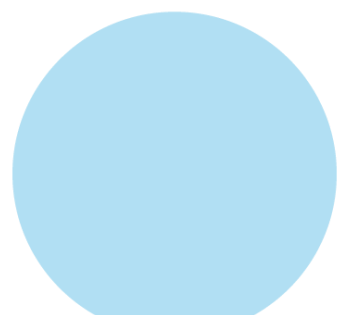
CIRÍACO, R. *Te pego lá fora: contos*. 2. ed. São Paulo: DSOP, 2014.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

NASCIMENTO, É. P. *Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena*. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REICHMANN, C. L. *Letras e letramento: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SOARES, M. H. *A literatura marginal-periférica na escola*. 156f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.



## **Développer des séquences d'enseignement de l'orthographe dans une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : comment favoriser une évolution des pratiques grâce à la collaboration ?**

*PETRUCCI, Solenn*  
*Université de Genève FPSE*

(Axe 4 : Proposition de communication orale en ligne et synchrone)

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du français (Petrucci, en préparation), nous avons adopté une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration (RIDCO) (Aeby et Cordeiro, 2019) afin de développer avec des enseignant.e.s du primaire et du secondaire I des séquences innovantes de l'enseignement de l'orthographe. Prenant appui sur les apports récents de la didactique de l'orthographe montrant que celle-ci gagne à être enseignée de manière articulée à la production d'un texte (Allal *et al.*, 2001), nous avons conçu et élaboré, en collaboration avec les enseignant.e.s, des séquences de production textuelle pertinentes pour travailler l'orthographe grammaticale en lien avec les objectifs du plan d'études romand.

Nous commencerons par présenter les acteurs impliqués (enseignant.e.s et chercheuse-formatrice) et décrire les différentes phases de cette recherche. Nous détaillerons ensuite les étapes du travail mené conjointement avec les enseignant.e.s. pour aboutir à la construction d'un dispositif didactique exploitable par les enseignant.e.s en classe, en l'occurrence des séquences d'enseignement de l'orthographe articulées à la production textuelle. Les séances de formation ont alterné avec des temps de mise en œuvre en classe impliquant des modifications sur le canevas de base. C'est ce processus de coconstruction progressive qui nous intéressera particulièrement.

Pour l'analyse, nous prendrons appui sur des transcriptions d'enregistrements réalisés lors des séances de formation afin de mettre en lumière la nature des interactions entre la chercheuse-formatrice et les enseignant.e.s autour des objets enseignés (Schneuwly et Dolz, 2009). Nous tenterons d'identifier la façon dont se négocie la coconstruction d'un objet commun, à savoir des séquences didactiques. Plus précisément, nous souhaitons nous interroger dans cette communication sur les facteurs favorisant la réussite d'une telle collaboration (Cèbe & Goigoux, 2018 ; Desgagné, 2001 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Nous nous intéresserons à la question de la transposition didactique (Chevallard, 1985 ; Schneuwly, 1995) : comment aboutir à l'élaboration d'objets enseignables quand se rencontrent les savoirs d'expertise issus des pratiques enseignantes et les savoirs issus de la recherche en didactique de l'orthographe ?

Enfin, nous dresserons un bilan de notre action menée auprès de ces enseignant.e.s et nous nous demanderons si la nature de la collaboration adoptée a réellement favorisé une évolution des pratiques.

Références:



Aeby Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (2019, août). Un projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension en lecture au début de l'école primaire. In Aebly Daghé, S. & Cordeiro, G. S. (Prés.), *Émergence, légitimation et validation de notions dans un projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension en lecture au début de l'école primaire. Symposium conduit au 14<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF 2019*, Lyon.

Allal, L. Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87(1), 77-96.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Desgagné (2001) « L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°1, p. 33-64.

Petrucci (à paraître). *Coconstruction et mise à l'épreuve d'une séquence d'enseignement articulant orthographe et production textuelle. Comment la collaboration avec les enseignant.es peut-elle favoriser une transformation des pratiques ?* Thèse de doctorat : Université de Genève.

Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). « Recherche collaborative orientée par la conception », *Éducation et didactique*, vol. 9, n°2, 73-94.

Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (éd.), *Didactique du français : état d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

## **Cidadania e ensino: uma proposta de participação democrática em contexto escolar**

*PINTO, Rosalice*  
*CEDIS/IFILNOVA*  
*TEIXEIRA, Carla*  
*CLUNL*

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

Em consonância com os modelos de participação ativa dos cidadãos nas sociedades, há uma crescente preocupação nas escolas de transmitir aos alunos práticas socialmente aceites, de forma a consciencializá-los do seu papel enquanto cidadão.

Em Portugal, há mais de duas décadas que se discutem, em contexto escolar, problemas do foro ambiental, político e sexual, materializados, por exemplo, em temas sobre a reciclagem, o direito ao voto e o *bullying*. Estes extravasam, naturalmente, a esfera privada e a compartimentação disciplinar, tendendo a transmitir informação aos alunos sobre os vários tipos de direitos e deveres na também na esfera pública.

Mais recentemente, esses temas, que eram apenas da responsabilidade do diretor de turma (o docente responsável por acompanhar a turma), passaram a ser lecionados numa disciplina designada Educação para a Cidadania, de frequência opcional, durante a governação do Partido Social-Democrata (PSD, partido de centro-direita), de 2011 a 2015. Já no governo do Partido Socialista (PS, partido de orientação de esquerda), a partir do Despacho conjunto n.º 6173/2016 dos Secretários de Estado de Educação e para a Cidadania e Igualdade, a disciplina foi reestruturada e redenominada de Cidadania e Desenvolvimento. Com frequência obrigatória e com pouca carga letiva, cada estabelecimento de ensino passou a ter a possibilidade de implementar os conteúdos programáticos pré-definidos pela Direção-Geral de Educação, tendo as escolas autonomia na adaptação desses mesmos conteúdos.

Face à relevância das diversas temáticas lecionadas por esta disciplina no mundo atual e as inúmeras polémicas surgidas mais recentemente sobre o papel positivo ou negativo da escola na sua leção, esta comunicação visa, em um primeiro momento, diagnosticar as ferramentas utilizadas pelos docentes para o trabalho relativamente a uma das temáticas no programa: "participação democrática". Em um segundo momento, objetiva trazer contribuições na implementação do estudo de alguns gêneros textuais específicos para o desenvolvimento dessa participação democrática e cidadã. De forma a atender os objetivos propostos, a base teórica fundamental a ser seguida será o Interacionismo Sociodiscursivo, perpetivado como uma Ciência do Humano (Bronckart, 2004), tendo como pressuposto o princípio evidenciado por Vygotski (2000) de que a consciência é socioculturalmente construída e é pela linguagem que essa (re)construção e (re)atualização, fundamentais para o desenvolvimento do humano, se materializa.

Ademais, em termos analíticos, também, trabalhar-se-á com a noção de gênero enquanto ferramenta didática desenvolvida por Dolz e Gagnon (2015). Em termos metodológicos, utilizar-se-ão entrevistas estruturadas com professores que lecionam esta temática como instrumentos de análise, de forma a que se possa observar o que realmente é feito em sala de aula. A partir deste diagnóstico, poder-se-á atestar quais os gêneros textuais atrelados a esta temática ensinados e quais aqueles que ainda carecem de ser trabalhados e transpostos para o contexto escolar. Com isso, poder-se-á intervir na formação de alunos mais atuantes em uma sociedade democrática.

#### Referências:

Bronckart, Jean-Paul. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*. v. 2, n. 2, p. 113-124, 2004.

Dolz, Joaquim & GAGNON, Roxane. O Gênero de Texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In. Bueno, L. & Costa-Hübes, Teresinha da C. (orgs.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

Vygotski, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## Actividades de lenguaje presentes en los manuales de Portugués Lengua Extranjera destinados al público adolescente

POSTIGLIONE, Cecilia

Universidad Nacional de Rosario

### (3. eje: Intervenciones y prácticas socio-discursivas didácticas)

Los docentes de Portugués Lengua Extranjera (PLE) de escuela media de la provincia de Santa Fe contamos con escaso material didáctico desarrollado especialmente para enseñar a los adolescentes que responda, además, a los lineamientos curriculares establecidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Lenguas Extranjeras. (Consejo Federal de Educación, 2012). Los manuales de PLE destinados a adolescentes poco difieren de los diseñados para un público adulto. Las “actividades de lenguaje” (Bronckart, 2004) entendidas, de acuerdo con Miranda (2012), como prácticas (o producciones) de lenguaje relacionadas con actividades colectivas o sociales, no se diferencian en unos y en otros.

Este trabajo tiene como principal objetivo describir las prácticas sociales, particularmente, las *actividades de lenguaje* representadas en los manuales de PLE destinados a adolescentes y analizar su pertinencia para este tipo de público. Para el análisis de los manuales, utilizamos el método de análisis de contenido, el cual nos permite interpretarlos y elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido los textos, teniendo en cuenta la perspectiva descendente de abordaje de los textos propuesta por el ISD. Para poder determinar cuáles son las *actividades de lenguaje* de los adolescentes, realizamos entrevistas y cuestionarios a los estudiantes de una institución de enseñanza media de Santa Fe, Argentina, los cuales nos permiten obtener datos concretos acerca de sus hábitos y prácticas sociales con el fin de determinar, a posteriori, si las propuestas didácticas en libros de texto para la enseñanza de PLE resultan significativas para el aprendizaje de la lengua.

Partimos del supuesto de que, en la mayoría de los casos, los manuales de PLE destinados a adolescentes presentan *actividades de lenguaje* referidas a situaciones comunicativas ajenas a las prácticas sociales, los intereses y las motivaciones de su público. La orientación al público adolescente se limita a la sección de *Presentación o Introducción* del manual, puesto que los contenidos propuestos son similares a los de los manuales “para jóvenes y adultos”, casi siempre con cierto perfil turístico y con una estructuración más bien de base gramatical de los contenidos. El análisis emprendido nos permitirá establecer algunos lineamientos para tener en cuenta a la hora de elaborar material didáctico destinado a los adolescentes.

Los resultados nos permiten afirmar que: en general, los manuales propuestos para público adolescente no presentan *actividades de lenguaje* ni prácticas discursivas en las cuales este grupo generalmente se desenvuelve; los libros de texto no presentan diferencias significativas en cuanto a las *actividades de lenguaje* propias de manuales para

“adultos y/o jóvenes”, reproduciendo situaciones de comunicación orientadas al turismo o la geografía de Brasil; cuando lo hacen, estructuran el método en base a la secuenciación de contenidos gramaticales con escasas situaciones de uso de la lengua. Consideramos necesario, entonces, ofrecer a los adolescentes contenidos que fomenten una posibilidad de comunicación real, en la que se vean comprometidos para la resolución de tareas de forma conjunta y sobre todo que formen parte de sus prácticas cotidianas de lenguaje.

Referencias:

ARGENTINA, Consejo Federal de Educación (2012). NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resol. CFE N.º 181/12.

BRONCKART, J. P. (2004). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo. Ed. Educ.

MIRANDA, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: M. Shiro, Martha, P. Charaudeau, & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. (69-86). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert

## **Las condiciones de producción de los textos: el lugar de producción como categoría esencial para analizar las ideologías sociolingüísticas subyacentes a los sistemas de evaluación del español**

*RICCIARDI, Natalia*

*Universidad Nacional de Rosario*

(Eje 1: Teorías y Epistemologías)

En el marco de las políticas de internacionalización del idioma, los exámenes Español como Lengua Extranjera son funcionales a los procesos de implementación y difusión de la lengua y la norma lingüística. Desde la última década del siglo veinte, una serie de acciones institucionales de política lingüística llevadas adelante por la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) tendieron a ordenar la vida lingüística de la enorme y variada comunidad hispanohablante. Desde entonces, la Nueva Política Lingüística Panhispánica (NPLP) se propone promover una imagen del español más allá de las fronteras de España y la norma panhispánica se plantea como instrumento de comunicación común a todas las comunidades que hablan el español. De acuerdo con Woolard (2007), ante las diferentes dinámicas lingüísticas que han marcado las sociedades en el mundo occidental moderno, es posible encontrar dos sistemas ideológicos que caracterizan y sostienen la autoridad lingüística: la autenticidad y el anonimato. Por autenticidad se entiende "la expresión genuina y esencial de una comunidad o de un yo" (2007, p.129) y como ideología lingüística determina el valor de la lengua en asociación con una comunidad puntual y a un lugar concreto, a un territorio geográfico, lo que reviste a la autenticidad de un valor sumamente local. Para la ideología del anonimato, el valor de la lengua se establece por lo público y lo genérico y, como ideología lingüística, se funda en lo universal, es la "lengua estándar" que no pertenece a un único lugar o a un grupo social concreto. Nos proponemos observar los exámenes SIELE, DELE y CELU para analizar contrastivamente las tareas de expresión e interacción escrita entendiendo que los mismos responden a políticas lingüísticas determinadas y asumen implícitamente ciertos presupuestos teóricos en relación a la lengua y las variedades evaluadas, que se reflejan en la redacción de las consignas que encabezan las tareas de escritura. De acuerdo con Bronckart (2004), el conjunto de los factores contextuales que determina la producción textual son definidos en tres planos: el plano físico, el plano social y el plano subjetivo. Cada texto, como resultado de una acción de lenguaje situada, es producido en un momento y un lugar determinado, se enmarca en una actividad social general, por un productor textual que asume un papel social y, en función de sus objetivos comunicativos, define su producción textual para determinados destinatarios a los cuáles también asigna ciertos papeles sociales. Estas consideraciones teórico metodológicas en torno al texto (en tanto objeto de la evaluación) nos llevan a entender que la instrucción de una tarea de expresión escrita de un examen debidamente contextualizada debería presentar especificaciones que permitan realizar ciertas inferencias y activar conocimientos para configurar el escrito en tanto acción de lenguaje

situada (tales como la esfera social, el género textual, el papel social del emisor y de sus destinatarios, los objetivos de la comunicación y los parámetros espacio-temporales de la interacción). A través de la identificación -o no- de los parámetros de producción del texto, específicamente, la referencia a un lugar de producción, la mirada glotopolítica (Guespin y Marcellesi 1986; Arnoux, Del Valle, 2010), permitirá revelar ciertas ideologías sociolingüísticas que manifiestan las tensiones en torno al carácter de una lengua pluricéntrica y multifacética que se debate entre la unidad en la diversidad y el reconocimiento y valoración de todas sus variedades dialectales.

#### Referencias:

Arnoux, E. N. D., y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in context*, Volumen (7), 1-24.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (Vol. 17). Iberoamericana Editorial. (pp. 129-142) Vervuert Iberoamericana.

## Le dire sur la régulation des apprentissages pour construire les savoirs professionnels

ROCHA, Suélen Maria

Université de São Paulo

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Un savoir professionnel très demandé à l'enseignant qui débute sa carrière est la régulation des apprentissages dans les interactions en classe (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009), geste didactique qui, à son tour, est au cœur de la ZPD (Vigotski, 1984/2007) des enseignants novices. Comprendre donc comment l'enseignant s'approprie ces savoirs, ou du moins, le débat sur ce sujet est important pour comprendre leur développement professionnel. Notre communication a pour objectif de montrer comment les professeurs de français langue étrangère (FLE) verbalisent leurs obstacles portant sur les manières de faire la régulation des apprentissages et comment leurs perceptions sur ce geste se transforment au cours des entretiens en auto-confrontation. Pour analyser ces transformations, liées au concept de régulation, on part de l'hypothèse que un fait langagier est un «être en perpétuel mouvement» (BULEA, 2005), d'où l'importance d'analyser la dynamique des processus de construction des savoirs professionnels dans l'activité du dire sur le faire. Les données de ma thèse de doctorat proviennent d'une proposition de formation des enseignants qui s'est inspirée du modèle d'articulation de la dimension épistémique et praxiologique de Bulea et Bronckart (2010), pour concevoir un cours de formation des enseignants de FLE à l'enseignement à travers les genres textuels. Le but de la formation était de créer des conditions favorables aux verbalisations des obstacles des enseignants, ainsi qu'un discours possible de solutions pour surmonter ces mêmes obstacles, pour mieux les préparer aux difficultés réelles du métier. Par conséquent, nous partons de la possibilité que l'enseignant, lorsqu'il parle de son expérience d'application de la séquence didactique, est en condition d'acquérir des connaissances du métier significatives pour son activité de travail, ce qui peut ultérieurement entraîner des décisions plus conscientes dans ses actions futures. Dans la formation intitulée "*Didactique du français langue étrangère : enseigner et apprendre à partir de genres textuels*", quatre enseignants débutants, en partenariat avec le formateur-chercheur, ont discuté de textes théoriques, analysé différents genres de textes, construit leurs modèles didactiques et leurs séquences didactiques (SD), dans le but de les mettre en œuvre dans un cours d'extension universitaire en français. À la fin de chaque module, les enseignants ont visionné leurs cours et, ensuite, des entretiens d'auto-confrontation simple et croisée ont été menés (Clot et al, 2001; Faïta, Vieira, 2003), afin de discuter des obstacles vécus par les enseignants lors qu'ils enseignent la production écrite des genres "fait divers" et "critique de cinéma". Pour l'analyse des entretiens transcrits des enseignants, nous nous appuyons sur le cadre théorico-méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999, 2006, 2008) et les contributions de l'ergonomie de l'activité pour les enseignants débutants (Saujat, 2004, Lousada, 2020). Nos résultats montrent que l'auto-confrontation s'est avérée être, dans ce contexte, un



instrument puissant pour que les obstacles liés à l'enseignement des deux genres puissent apparaître dans les verbalisations avec une nouvelle vie, à travers les perceptions des enseignants et de leurs pairs, contribuant à la construction des savoirs professionnels vers une action future. Étant donné que le débat des solutions pour les régulations, celles verbalisées comme inefficaces, apparaissent dans les discours des enseignants, cela nous permet d'affirmer qu'il est possible parler d'un élargissement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) des enseignants qui ont participé à cette formation.

Références:

BRONCKART, J-P. (1999) Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: EDUC  
\_\_\_\_\_. (2006). Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Mercado de Letras: São Paulo

BULEA, Ecaterina. (2005) Est-ce ainsi que les signes vivent ? Texto! [en ligne], décembre 2005, vol. X, n°4.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. (2010). Les conditions d'exploitatioj de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. LINGYARVM ARENA, vol1, p. 43-60

CLOT, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris, PUF

CLOT, Y. et al. (2001) Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. Éducation Permanente, Paris, n.146, p. 17-25.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 123-154.

LOUSADA, E. G. (2020). Genres de textes en circulation dans la sphère du travail d'enseignement et dans la formation professionnelle de l'enseignant. Revista da Anpoll, v. 51, n. 2, p. 232-247, Florianópolis, Jul/Set 2020.

SAUJAT, F. (2004) Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en questions. N. 1, p. 97-106

SCHNEUWLY, B ; DOLZ, J. Des objets enseignés en classe de français. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009

VYGOTSKI, L. S. 1984/2007. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 182 p.

## Espacios didácticos para la reflexión gramatical interlingüística

RODRÍGUEZ-GONZALO, Carmen & ABAD BELTRÁN, Victoria

Universitat de València-GIEL

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

La polémica sobre la enseñanza de la gramática en el mundo educativo (Locke, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012; Gaiser, 2013; Guaita y Trebisacce, 2013; Fontich & Camps, 2014; Myhill & Watson, 2014; Ellis, 2016), muestra que, a día de hoy, continúa siendo un asunto no resuelto. Entendida durante largo tiempo solo como descripción del código, su relación con la mejora de la expresión de los alumnos, especialmente en la escritura, se ha puesto en duda en parte por la confusión entre los fines de la investigación lingüística y los de la enseñanza de la lengua. Falta dar respuesta a una enseñanza de la gramática adaptada a las finalidades previstas por el sistema educativo, que permita abordar de manera integrada las lenguas del currículo y que sea posible en las aulas, para lo cual hay que incidir en la manera de intervenir en el aula de los docentes. Para salvar estas dificultades, defendemos una gramática escolar interlingüística, que muestre la relación entre gramática y enseñanza de la lengua y que proporcione modos de intervención en aula mediante dispositivos de intervención semiestructurados (secuencias didácticas de gramática, SDG, a partir del modelo de Camps, 2006), que permitan hacer efectivo este planteamiento. Es decir, se trata de crear espacios didácticos para la reflexión gramatical (Rodríguez-Gonzalo, 2015).

Para ello, presentamos un prototipo de SDG que permite distintas adaptaciones por parte de maestros y profesores según los contenidos gramaticales que se planteen y según los distintos escenarios docentes. En relación con esta propuesta, mostramos una experiencia de intervención en Secundaria, de reflexión interlingüística sobre las relaciones entre el sujeto y el verbo en español e inglés (Abad Beltrán, en prensa), a partir de la pregunta *¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración "Por las tardes yo practicar deportes"*. El objetivo de esta SDG, que se implementa en 3º ESO, es doble: a) comunicativo: explicar a anglohablantes que estudian español las relaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo en esta lengua, b) gramatical: comparar las relaciones entre estas categorías morfosintácticas en ambas lenguas.

La comunicación que presentamos forma parte de un proyecto en curso ("La elaboración de una gramática escolar interlingüística: hacia una enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües"- EGRAMINT, PID2019-105298RB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación), que persigue la elaboración de una gramática escolar interlingüística como instrumento de formación docente y de intervención en aula.

Referencias:

Abad Beltrán, V. (en prensa). *¿Por qué los anglohablantes construyen de forma incorrecta la oración "Por la tarde yo practicar deportes"? Una SDG para promover la reflexión interlingüística sobre el sujeto y el verbo en inglés y español. Tejuelo*

Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps & F. Zayas (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (p.31-37). Barcelona, Graó.

Camps, A. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. En A.Camps & T.Ribas (coords.) *El verbo y su enseñanza* (pp.19-31). Barcelona : Octaedro.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20 (3), 405-428.

Fontich, X. & Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research papers in education*, 29 (5), 598-625.

Gaiser, M.C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*: Vol. 3: 1, Article 6 (<http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol3/iss1/6>).

Guaita, F. y Trebisacce, R. (2013). Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En Guevara, M.R. y Leyton, K.G. (eds.) *Enseñanza de la gramática* (pp.45-54). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

Locke, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy*. New York: Routledge.

Myhill, D. & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1), 41-62.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.

Rodríguez Gonzalo, C. (2015). Razones (y espacios didácticos) para enseñar gramática. En Riestra, D., Tapia, S.M y Goicoechea, M.V. (comp.) *Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp.23-46). Bariloche: UNRN.

## Géneros discursivos y enseñanza de la gramática en la formación inicial de maestros

SANTOLÀRIA, Alicia & CASAS, Mariona

¿Qué lugar ocupa la didáctica de la gramática en la formación inicial de maestros? ¿Bajo qué parámetros se construye? La enseñanza y el aprendizaje de la gramática no se contempla como un saber relevante en la escuela, ni por parte de los docentes en activo (Camps & Fontich, 2019; Casas, Comajoan & Santolària, 2020) ni en la formación inicial (Gil, 2016). Este es el punto de partida para diseñar un proyecto realizado en la Facultat de Magisteri (UEVG) durante tres cursos académicos con estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria en el marco de una asignatura del ámbito de la didáctica del lenguaje (Aprendizaje de la Lectura y la Escritura, 4.5 ECTS). La tarea final que deben realizar los estudiantes se basa en el diseño en formato póster de una secuencia de actividades que integre la enseñanza de un género discursivo y su vinculación con los contenidos gramaticales del currículum de educación primaria (Decret 108/2014, Dolz *et al*, 2018). Se recoge un corpus de 56 pósteres que se analizan de acuerdo con diferentes criterios (selección de los géneros y de los saberes lingüísticos relacionados con los mismos). Los resultados apuntan que los estudiantes se apropian de la noción de género, pero manifiestan muchas dificultades para planificar las actividades de carácter lingüístico relacionadas con este constructo en el marco de la gramática pedagógica (Camps & Milian, 2017). Este proyecto ejemplifica cómo desde la formación inicial se puede trabajar la lengua como objeto de aprendizaje desde un punto de vista competencial que incluya aptitudes digitales como el diseño de un póster, una herramienta que permite sintetizar y analizar información, desarrollar la creatividad y mostrar los contenidos de manera visual y atractiva (De la Cruz & García, 2018).

### Referencias:

Camps, A. & Fontich, X. (2019). Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to the teaching of writing in Spain: a case study. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36. [doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02](https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02)

Camps, A. & Milian, M. (2017). Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització. *Caplletra*, 63, 217-243. [doi.org/10.7203/caplletra.63.10400](https://doi.org/10.7203/caplletra.63.10400)

Casas, M.; Comajoan, Ll. & Santolària, A. (2020). The Beliefs of Primary Education Teachers Regarding Writing and Grammar Instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-23. doi: 10.17239/l1esll-2020.20.03.04  
Decret 108/2014, de 4 de juliol del Consell pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. [2014/6347].  
[http://www.docv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014\\_6347.pdf](http://www.docv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf)

De la Cruz, A. & García, A. (2018). Los murales digitales para un aprendizaje cooperativo de la Historia: una herramienta innovadora. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33 (1). <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1745>

Dolz, J. Abouzaïd, M. & Cusin, V. M. (2018). Grammaire, lèxique et orthographe pour enseigner la production écrite. En Dolz, J. & Gagnon, R. (dir.), *Former à enseigner la production écrite*. Presses Universitaires du Septentrion, 265-286

Gil, R. (2017) "Mi gato se ha morido". Análisis de las argumentaciones de futuros maestros ante producciones verbales infantiles erróneas En Camps, A. & Ribas, T. (coords.), *El verbo y su enseñanza* (pp. (119-132). Barcelona: Octaedro.

## Translanguaging en euskera e inglés: prácticas y actitudes del profesorado y alumnado universitario

SERNA BERMEJO, Iratxe & LASAGABASTER HERRARTE, David

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

Al igual que en el resto de universidades europeas, la internacionalización se ha convertido en un objetivo prioritario en las universidades españolas. Para alcanzar este objetivo los centros educativos han venido tomando una serie de medidas entre las que destaca la oferta de estudios impartidos en inglés, conocidos como EMI (English Medium Instruction), ya que en la actualidad el inglés se ha erigido como la lengua extranjera más extendida tanto en el ámbito académico como en el científico (Smit y Dafouz, 2012; Kirkpatrick, 2011).

En las universidades del País Vasco encontramos la peculiaridad de la coexistencia de dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano, a las que se añade la incorporación también del inglés como medio de instrucción. Esto lo convierte en un contexto idóneo para analizar el *translanguaging*. Denominamos *translanguaging* a las múltiples prácticas discursivas que las personas multilingües usan para dar sentido a sus mundos multilingües y que van en contra de la rígida separación de las lenguas que suele darse en los contextos de enseñanza (García, 2009). El *translanguaging* se ha convertido en un tema de gran actualidad, y en cierta medida de controversia, especialmente en aquellos contextos donde la tradición educativa de lenguas fomenta la exclusión de la L1 del aula. Este es el caso también del País Vasco donde la tendencia generalizada en el contexto universitario ha sido la de mantener las lenguas separadas las unas de las otras (Doiz y Lasagabaster, 2017).

En esta presentación vamos a exponer los resultados de un estudio cuyo objetivo es conocer cómo sucede el *translanguaging* en las clases EMI de la UPV/EHU, a la vez que comparamos dichas prácticas con las mismas asignaturas impartidas por los mismos profesores en euskera. Para ello se grabaron 29 clases que forman un total de 39 horas de grabación, de dos asignaturas impartidas en ambas lenguas por dos profesores pertenecientes a la facultad de Economía y Empresa. El objetivo de estas grabaciones es el de conocer si el *translanguaging* sucede tanto en el grupo de inglés como en el de euskera, ver qué tipo de *translanguaging* sucede, qué agentes están involucrados en el mismo, o en qué situaciones sucede. Por otro lado, con el objetivo de conocer la opinión y las creencias del alumnado sobre el *translanguaging*, 455 alumnos EMI pertenecientes a diferentes facultades de la universidad han participado en un cuestionario diseñado para este fin. Además, se realizaron entrevistas con el profesorado participante con la intención de conocer su opinión sobre sus prácticas docentes y actitudes hacia el cambio de lengua.

Los resultados muestran diferencias significativas respecto al *translanguaging* en las clases en inglés y en euskera, sobre todo, por parte del profesorado. La muestra revela

que el profesorado tiende más al translanguaging en las clases en euskera que en las clases EMI. Además, también encontramos diferencias entre las clases en inglés y euskera si nos fijamos en cuándo sucede el translanguaging. En las clases en euskera el profesor utiliza el translanguaging de manera más frecuente para tratar temas relacionados con la propia asignatura, pero no tanto para otros temas como puede ser la gestión y organización de la asignatura (por ejemplo, en una conversación para establecer la fecha de un examen).

En relación con las actitudes hacia el translanguaging, los profesores se muestran reacios a incluir en el aula otras lenguas que no sean la lengua de instrucción. A este respecto, el alumnado muestra opiniones más variadas, aunque la mayoría prefiere mantener las lenguas separadas en la medida de lo posible. Por otro lado, encontramos diferencias significativas en la actitud del alumnado EMI respecto al translanguaging dependiendo de algunas variables como el género, la facultad a la que pertenecen, si se trata de alumnos locales o Erasmus, o dependiendo de su L1. Por ejemplo, los alumnos que tienen el euskera, el castellano, o el euskera y el castellano como L1 muestran actitudes más positivas hacia el translanguaging en el aula que los alumnos con otras lenguas como L1.

Referencias:

Doiz, A. y Lasagabaster, D. (2017) Teachers' beliefs about translanguaging practices. En C. M. Mazak y S. Kevin (Eds.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (pp. 157-176). Bristol: Multilingual Matters.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

Kirkpatrick, A. (2011) English as a medium of instruction in Asian education (from primary to tertiary): Implications for local languages and local scholarship. *Applied Linguistics Review* 2, 99–120.

Smit, U. y Dafouz, E. (2012) Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25, 1–12.

## Percepción de estudiantes bilingües hablantes de una lengua originaria y castellano sobre su aprendizaje de inglés en Perú

SULLÓN ACOSTA, Karina Natalia

Universidad del País Vasco (UPV/EHU) / Ministerio de Educación del Perú

(Eje 2: Aprendizaje y desarrollo del lenguaje)

Las pesquisas sobre el aprendizaje del inglés en contextos multilingües donde se habla una lengua minoritaria son diversos en Europa, pero exiguos en Perú. Estas investigaciones no solo centran su atención en el aspecto educativo y lingüístico, sino en el sociolingüístico, donde se evidencia la preocupación de una posible sustitución lingüística dada la vulnerabilidad de las lenguas minoritarias (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1993, citado en Ruiz, 2003). Por otra parte, ante la presencia del inglés en las escuelas, las investigaciones que analizan el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües evidencian las ventajas del plurilingüismo, inclusive con hablantes de lenguas minoritarias (Cenoz & Gorter, 2017). A la par de estas investigaciones destacan aquellas referidas al rol del docente en el aprendizaje de lenguas (Rubio & García, 2013); la motivación; la metodología; u otros como las actitudes y las percepciones en el aprendizaje de lenguas (Lasagabaster, 2014; Carulla, 2006; Nareman, 2014), cuyos resultados permiten una mejor toma de decisiones en las políticas lingüísticas de la escuela, la localidad, región y nación.

Siguiendo esta última línea de investigación, el objetivo de este estudio, que forma parte de una tesis doctoral en curso, es identificar la percepción de los estudiantes bilingües respecto a su proceso de aprendizaje del inglés. Para ello, se aplicó una encuesta bajo la escala de Likert, del 1 al 5, donde 1 es 'totalmente en desacuerdo' y 5 es 'totalmente de acuerdo'. La encuesta constó de 25 ítems, los cuales estaban agrupados en 4 componentes de percepción sobre: su aprendizaje, su docente, su motivación y la motivación externa. La muestra estaba constituida por 250 estudiantes de quinto grado de primaria de 16 Instituciones Educativas Bilingües. Los datos se ingresaron al programa *Statistical Package for the Social Sciences*.

Los resultados evidencian que la media máxima fue de 4.80 para la percepción sobre su docente, se obtuvo 4.70 para la percepción sobre la motivación externa, 4.54 para la percepción sobre su aprendizaje y 4.36 para la percepción sobre su motivación. Asimismo, la desviación mínima es de 0.417 para percepción sobre su docente, se obtuvo 0.523 para la percepción sobre la motivación externa, 0.588 para la percepción sobre su aprendizaje y 0.658 para la percepción sobre su motivación. En términos de análisis de la variable categórica "proceso de aprendizaje de inglés", se tiene que el 67.6 % de los estudiantes asigna una valoración totalmente positiva, el 31.6 % determina una valoración positiva y el 0.8 % brinda una valoración neutral. No se registra en su totalidad una valoración negativa. En cuanto al análisis de estadísticos de esta variable, se evidencia que la percepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje de



inglés es positiva. En promedio, los estudiantes valoraron en 4.67 (positivo). Del mismo modo, se desvían de 4.67, en promedio, 0.489 unidades de la escala. En términos generales, los estudiantes estuvieron satisfechos con su proceso de aprendizaje del inglés.

A modo de debate, los resultados permiten reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de inglés para mejorar el programa. Además, sugiere evaluar el mismo proceso de aprendizaje, pero en las otras dos lenguas. Asimismo, los resultados destacan el interés de los estudiantes por aprender el inglés, el cual debe ser bien planificado para evitar una posible sustitución lingüística en las escuelas donde se habla y se enseña las lenguas minoritarias.

Referencias:

Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 117-132.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.

Lasagabaster, D. (2014). El español y las lenguas cooficiales en el Estado español: actitudes lingüísticas en un contexto multilingüe. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 25-40.

Nareman, S. (2014). Diferencias de actitudes y percepciones, entre hombres y mujeres, hacia el español: Los factores que influirían en los dos sexos respecto a la elección del idioma español. Universidad Linneo.

Rubio, A., & García, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Centro Universitario de la Defensa San Javier. CUD-UPCT*.

Ruiz Garrido, M. F. (2003). *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula del inglés de los negocios: Implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).

## Une « posture de l'ignorance » pour faire vivre les plurilinguismes en classe de langue

TOTOZANI, Marine

Université Jean Monnet, ECLLA

Cette proposition de communication s'inscrit à l'intersection des axes 3 « Interventions et pratiques didactiques » et 4 « Activité linguistique dans la formation des enseignants ». Elle s'inspire d'un côté des travaux sur l'agir enseignant et plus étroitement sur les gestes et postures de l'enseignant (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002 ; et d'autres) en les revisitant à la lumière de la pensée de Jacotot/Rancière. D'un autre côté, elle s'appuie sur des recherches autour du plurilinguisme en sociolinguistique et en didactique des langues et du plurilinguisme (Candelier, 2003 ; Coste, 2013 ; Moore, 2006 ; Graci, Rispail, Totozani, 2017 ; etc.).

En ce sens, en nous situant dans la suite de travaux que nous avons déjà engagés autour des gestes professionnels de l'enseignant en contexte de diversité linguistique (Totozani et *al.*, 2016) et de la « posture de l'ignorance » (Totozani, 2019), nous nous proposons de voir ici en quoi et de quelle façon une « posture de l'ignorance » peut favoriser une ouverture aux langues et le développement des plurilinguismes en classe.

Pour cela, nous effectuerons une analyse des interactions enregistrées lors d'une séquence inspirée des approches plurielles mise en place dans le cadre d'une classe de français<sup>12</sup> pour des élèves non francophones dans un collège en banlieue lyonnaise. La pensée de Jacotot/Rancière (1987) nous servira de grille de lecture pour l'interprétation des interactions récoltées. Du point de vue de l'ISD (Bronckart, 1996), l'analyse de cette action située devrait nous permettre de mieux donner à voir des pratiques enseignantes efficaces dans l'accueil, le développement et l'exploitation pédagogique des langues et des plurilinguismes présents en classe.

Références:

BRONCKART, J.-P., 1996, *Activité langagière, Texte et Discours, Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.

BUCHETON D. (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* », Octares Editions.

CANDELIER M. (dir.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck Supérieur.

COSTE D. (dir.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, E.M.E. & InterCommunications.

DERYCKE M., 2010, « Le Maître ignorant : notes sur le savoir du maître, et sur son non-savoir », dans Derycke M., Peroni M. (dir.), *Figures du Maître ignorant : savoir & émancipation*, Saint-Étienne, PUSE.

---

<sup>12</sup> Appelée, dans le langage institutionnel en France, UPE2A, Unité Pédagogique pour des Élèves Allophones Arrivants.

GRACI I., RISPAIL M., TOTOZANI M., 2017, *L'arc-en-ciel de nos langues. Jalons pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

JORRO A., 2002, *Professionaliser le métier d'enseignant*, ESF.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.

RANCIÈRE J., 1987, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard.

TOTOZANI M., TOMCS., LAPIQUE V., 2016, « Quels gestes professionnels en contexte de diversité linguistique et culturelle ? », dans Matthey M., Millet A., « Hétérogénéité et changement. Perspectives sociolinguistiques » », *Cahiers de linguistique* n°42/1, EME Editions.

TOTOZANI M., 2019, « Un « maître ignorant » pour faire émerger le sujet en classe de langue ? », dans Denimal A., Djordjevic Leonard K., Pivot B., « Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ? », *Travaux de didactique des langues*, Université de Montpellier, [En ligne] <https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/165-un-maitre-ignorant-pour-faire-emerger-le-sujet-en-classe-de-langue>

**Posterrak**  
**Pósters**  
**Posters**  
**Pósteres**

## Gêneros textuais jurídicos e suas transformações para agilizar a compreensão dos destinatários

ALVES, Vitor Hugo da Silva & BUENO, Luzia  
Universidade São Francisco (USF), Brazil

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

Este projeto de pesquisa de Iniciação Científica, em andamento, sobre gêneros textuais jurídicos e suas transformações para agilizar a compreensão dos destinatários tem como objetivo verificar, a partir da consulta a operadores do direito, quais gêneros textuais jurídicos já sofreram processos de reestruturação e quais as implicações disso no mundo jurídico e na compreensão do cidadão comum. Uma das principais funções da justiça é pacificar conflitos sociais, realizando o processo de jurisdição. Ocorre que o fenômeno do “juridiquês” torna o direito e a justiça quase que um novo idioma, distanciando-se as partes envolvidas no processo. Contudo, verificou-se iniciativas aparentando o início de uma reestruturação dos textos jurídicos, usando a multimodalidade e considerando os multiletramentos. Dessa forma, urge sabermos quais são os documentos jurídicos que causam mais imbróglio, e quais estão passando por um processo de reestruturação. Para isso, realizaremos entrevistas com operadores do Direito (juízes e advogados). Assumimos nesta pesquisa o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), buscando articulá-lo às discussões sobre letramento social (Street, 2012) e sobre gêneros do discurso de Volochinov/Bakhtin (1999). Dessa forma, compreendemos a importância dos gêneros textuais no agir humano e suas consequências nas interações, sobretudo na esfera jurídica em que as relações humanas são normatizadas por textos e o desconhecimento / ou dificuldades de compreensão pode gerar grandes problemas aos cidadãos. Espera-se com essa pesquisa compreender melhor as mudanças necessárias em gêneros textuais do mundo jurídico para que se tornem mais acessíveis ao cidadão comum.

Referências:

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismosociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento, in MAGALHÃES, Izabel (org.) Discursos e Práticas de Letramento, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, M. (1999) Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 9ª. Ed. – São Paulo: Hucitec, 1999.

## Desarrollo de las competencias plurilingües y la literacidad en educación primaria. Análisis de una secuencia didáctica a partir de álbumes ilustrados y otros recursos multimodales

BERZAL GRACIA, Paula; BATALLER CATALÀ, Alexandre & REYES TORRES, Agustín  
Universitat de València

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas socio-discursivas)

El presente trabajo muestra una intervención en educación primaria basada en el uso de álbumes ilustrados y otros recursos multimodales (Paesani et al., 2016), desde la perspectiva del desarrollo de la competencia plurilingüe y la literacidad (Kern, 2000). A partir de un estudio de caso en las aulas de 5º curso de valenciano e inglés, en un centro público de la ciudad de Valencia, examinaremos y categorizaremos el progreso del alumnado para reflexionar y crear conocimiento a través de las actividades diseñadas.

Dicha intervención se basa en el uso de cuatro álbumes ilustrados: dos que presentan el vocabulario de las emociones relacionado con colores y dos que tratan la temática de la amistad; además de otros recursos multimodales.

El abordaje se realiza desde una perspectiva plurilingüe centrada en la enseñanza de una lengua extranjera y una primera (en un contexto sociolingüístico de minorización) a partir un dispositivo didáctico de tipo socio discursivo basado en el diálogo, la reflexión y la creación de significado, que utiliza recursos multimodales y desarrolla la competencia literaria.

A partir de este estudio de caso, se analiza y categoriza el progreso del alumnado para reflexionar y crear conocimiento en ambas lenguas, a través de las actividades realizadas en dos secuencias didácticas. En estas se pide a los estudiantes que hagan uso del vocabulario de las emociones en ambas lenguas con el objeto de ser capaces de expresar sus ideas acerca de qué creen que les ocurre a los personajes en las diferentes historias, cómo creen que se sienten y por qué.

Referencias:

Ballester, J. (2015). La formación lectora y literaria. In Ballester, J., (Ed.). *La formación lectora y literaria*, (pp. 105-155). Barcelona: Graó.

Bataller, A. (2019). Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingüe a partir de biografías lingüísticas. *ONOMÁZEIN*, 44, 15-36.

Bataller, A. and Reyes, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(26), 13-30.

Colomer, T. (2012b). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. In Colomer, T. and Fittipaldi, M. (coords), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, (pp. 87-118). Parapara, 5. Barcelona/Caracas: Banco del libro-GRETEL.

- Domene, R. (2018). *La educación literaria a través del álbum ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, University of Valencia). Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/66799>
- Keen, S. (2007). Readers' Empathy. In Keen, S. (Ed.). *Empathy and the Novel*, (pp. 65-99). New York: Oxford University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Nussbaum, L. (2014). Una didàctica del plurilingüisme. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 1-13.
- Paesani, K., Allen, H. W., and Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. United States of America: Pearson Education Inc.
- Pascual, V. (2011). *Un model d'educació plurilingüe i intercultural per al sistema educatiu valencià*. Valencia: Generalitat Valenciana
- Reyes-Torres, A. (2014). Literacy Education: The First Step towards Literary Competence. In Reyes-Torres, A., Soler, B., and Villacañas, L. (Eds.). *Thinking Through Childrens' Literature in the Classroom*, (pp. 42-52). Cambridge, England: Cambridge Scholar Publishing.
- Rosenblatt, L. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research. In C., Cooper (Ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature*, (pp. 33-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *The Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Rosenblatt, L. (1995). The Literary Experience. In Rosenblatt, L., (Eds.). *Literature as exploration*, (pp. 32- 66). New York: The Modern Language Association.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-93.

## Los juegos del rol como estrategia facilitadora para la interacción en la enseñanza de L1 o L2 y en entornos presenciales o virtuales

CRISTÓBAL HORNILLOS, Rubén

Universidad de Zaragoza

(Eje 3: Intervención y prácticas didácticas [socio-discursivas])

Esta comunicación presenta los juegos de rol como una estrategia facilitadora para la interacción relajada, espontánea y significativa, en la línea que proponen autores como Henriksen (2004 y 2010) y Luis-Pascual (2015). Para ello, se analiza una propuesta de un juego original de rol de El Quijote que ha sido adaptado y aplicado tanto en la enseñanza del español como primera lengua (L1) y como segunda lengua (L2) y tanto en entornos presenciales como virtuales, en este último caso a través de la plataforma Google Classroom. En esta propuesta integramos un enfoque comunicativo (Richards, 2006) y lúdico donde el profesor asume un doble papel como jugador y moderador para coordinar e introducir los roles de los personajes; establecer puentes entre el juego y la obra original, garantizar el correcto desarrollo del juego y, no menos importante, fomentar la interacción socio-discursiva. Los juegos de rol favorecen la negociación colectiva, la exploración de conocimientos y la reflexión, transportando a cada alumno desde un contexto socio-cultural determinado a un contexto compartido de juego, lo que lo convierte en una poderosa herramienta de motivación y contribución al proceso de aprendizaje, según destaca Henriksen (2010).

Referencias:

Henriksen T, D. (2010). Moving educational role-play beyond entertainment. *Education in the Knowledge Society (EKS)* [Internet]. 18 Nov 2010 [citado 12 Sep 2018]; 11(3): 226 - 262. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/7462>

Henriksen T, D. (2004). On the transmutation of educational role-play: A critical reframing to the roleplay in order to meet the educational demands. In M. Montola & J. Stenros (eds.), *Beyond role and play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination* (pp. 107-130). Helsinki, FI: Ropecon ry.

Luis-Pascual, J. C. (2015). El juego auténtico y las claves de la gamificación del aprendizaje. *Inclusao e apredizagem: desafios para a escola em Ibero-América*, SP: Cultura Económica.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press.



## Le débat interprétatif sur le métier de “tuteur-formateur” dévoile par les figures d’action

*DANTAS-LONGHI, Simone*

*Universidade Federal de Viçosa (UFV)*

*FAZION, Flavia*

*Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignants)

Cette communication vise à présenter une analyse du débat interprétatif produit dans des entretiens en autoconfrontation, prenant comme unité d’analyse les figures d’action (Bulea, 2010; Bulea-Bronckart, 2016). Les données de cette étude sont issues d’une recherche de doctorat (Dantas-Longhi, 2017) réalisée dans le contexte des cours libres de français langue étrangère d’une université publique brésilienne. Parmi les dispositifs de formation proposés par la coordination pédagogique de ces cours figure le tutorat, une modalité d’accompagnement des professeurs débutants, les tutorés, par des pairs plus expérimentés, les tuteurs. Basée sur les études de l’Interactionnisme Socio-discursif (Bronckart 1999/2009, 2008; Machado et al., 2009; Bulea, 2010) et sur les apports de la Clinique de l’Activité (Clot, 2001, 2008) et de l’Ergonomie de l’Activité (Faïta; Vieira, 2003; Faïta, 2004; Saujat, 2004; Amigues, 2004), la recherche a visé à analyser l’activité de travail des tuteurs. Après une première réunion de constitution du collectif, dans laquelle les tuteurs ont parlé des rôles du tuteur et des difficultés de leur travail, nous avons proposé une intervention basée sur la méthode des entretiens en autoconfrontation, au cours de laquelle les tuteurs participant à la recherche ont pu observer et commenter des enregistrements de leurs réunions de tutorat. Enfin, les entretiens et réunions ont été analysés selon le cadre théorique et méthodologique de l’Interactionnisme Socio-Discursif (Bronckart, 2008, 2013). L’analyse présentée dans cette communication met en relief l’alternance des figures d’action dans des moments de controverse entre les tuteurs qui aboutissent dans des occurrences des figures d’action canonique et définition. Dans nos données, les figures d’action définition et canonique se configurent comme des ruptures dans le mode de représenter l’agir, synthétisant l’analyse des situations concrètes de travail sous la forme de généralisations ou d’abstractions (Silva, 2015).

Références:

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2a edição. São Pau

lo: Educ, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção ideias sobre linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul. *Évolutions récentes de la conception et du statut des genres textuels dans la perspective de l'ISD* (Comunicação oral). VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Fortaleza 2013.

BULEA, Ecaterina. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da: interpretação da atividade*. Mercado de letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 1, p. 189-213, 2016.

CLOT, Yves. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Revue Education Permanente, v. 1, n. 146, 2001.

CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. *A formação como trabalho. Análise da atividade do tutor-formador de professores de francês como língua estrangeira*. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, 2003.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor, In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVAO, V. L. L. *Linguagem e educação - o trabalho do professor: em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SAUJAT, Frédéric. *Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale"*. Polifonia, n. 8, 2004.

SILVA, Emily Caroline. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## Contenidos y tratamiento lingüístico en dos Guías de Coeducación

GOICOECHEA-GAONA, María-Victoria  
Crub-Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

GOICOECHEA-GAONA, María-Ángeles  
Universidad de La Rioja

(Eje 4: La actividad de lenguaje en la formación docente)

La variedad de guías presentes en el ámbito educativo motiva nuestro interés por el estudio de dichos textos. En esta ocasión nos centraremos en las guías de coeducación.

En primer lugar, caracterizaremos el género textual que conforman. A continuación, examinaremos los contenidos de dos guías y, finalmente, el tratamiento del lenguaje, a saber, las formas lingüísticas mediante las que son transmitidos los contenidos. Consideramos que el estudio de los contenidos (sentido) solo estará completo si se tiene en cuenta la situación de producción de los textos, es decir el contexto institucional en el que fueron elaborados, ya que este determina los contenidos y la forma en que están constituidas las guías. Por ello analizaremos cuáles son los tipos discursivos (Bronckart, 2007) que conforman las guías y cómo se articulan las voces y las modalizaciones. En consecuencia, qué lógica subyace a su composición.

Se observa, respecto de los mecanismos de enunciación, la presencia de la primera persona del plural (voz de las autoras), empleada en igualdad de oportunidades que la tercera persona (voz neutra común en los textos académicos).

Mediante el análisis de las guías pretendemos aportar criterios que, en aras a transformar la escuela en coeducadora, orienten tanto al personal docente en ejercicio como en formación, en la selección de los numerosos materiales diseñados para tal fin.

Palabras clave: acción verbal, coeducación, perspectiva de género, género textual, mecanismos de enunciación.

Referencias:

AMASOL (Asociación de Madres Solas) (2018). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad y género*. Zaragoza: IAM (Instituto Aragonés de la Mujer).

BRONCKART, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BRONCKART, J. P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

DELORS, Jaques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

FEDERACIÓN DE MUJERES PROGRESISTAS (2018). *Guía de buenas prácticas coeducativas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

## **Análise da aprendizagem de francês língua estrangeira e seus possíveis efeitos sobre a língua portuguesa**

*GUEDES SILVA Cintia Maria*

*Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

(Eixo 2: Aprendizagem e desenvolvimento de línguas)

Este trabalho tem como objetivo principal analisar textos escritos com base nos pressupostos teóricos do ISD e compreender se a apropriação da língua francesa influi no desempenho linguístico em língua portuguesa que é, portanto, a língua materna dos participantes da pesquisa. De posse dessa informação, contamos com a participação de estudantes da graduação em Letras – Português e Francês de uma universidade pública do Piauí, inseridos em um contexto de formação inicial de professores para a geração do corpus. Foi solicitado que os participantes respondessem a um questionário sobre os seus perfis, que inclui o ambiente de inserção e a motivação em relação à língua francesa, e duas consignas em português e em francês. Considerando que o ISD propõe uma abordagem descendente dos fatos linguageiros e que o texto é um objeto de estudo caro a essa corrente teórica, ressalta-se a conceitualização da sua forma de organização e o desenvolvimento de um método capaz de analisá-lo, no qual esta pesquisa se apoia. Desta forma, neste trabalho, a análise inicia-se por um primeiro plano, geral, referente aos questionários. Em seguida, investigam-se as respostas, com foco nos posicionamentos enunciativos dos agentes. Deste modo, é direcionado o olhar para a maneira com que os agentes posicionam-se nos enunciados em português e em francês, considerando aqui o comprometimento que eles assumem ao se exprimirem em textos. Para o exame destes dados, foi criado um quadro de níveis de posicionamento enunciativo, com o objetivo de analisar os graus de comprometimento enunciativo dos agentes. Assim, três categorias de elementos linguístico-discursivos parecem sobressair-se: as marcas de interação, as modalizações e as formas pronominais, (BRONCKART, 2008; 2009; 2012) que correspondem, respectivamente, à primeira, segunda e terceira categorias de análise. A partir de resultados prévios e obtidos em uma geração de dados piloto, pois se trata de um trabalho em andamento, percebe-se uma maior implicação nos posicionamentos enunciativos nos textos em língua francesa dos estudantes com um tempo maior de estudos nesta língua estrangeira e que manifestam vínculo e motivações mais consistentes, demonstrando uma aparente e mais longa relação de apropriação com esta língua. Isto se reflete também nos seus posicionamentos enunciativos nos textos em português, cujas marcas de implicação também são mais abundantes, quando se comparam os textos destes estudantes aos dos atores sociais com uma relação de apropriação mais curta com a língua francesa.

Referências:

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. Aux frontières de l'interactionnisme socio-discursif : enjeux linguistiques, didactiques et psychologiques. Disponível em <<<https://isd-international.org/site/.../Conférence-J-P-Bronckart.pdf>>> Acesso em 17 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea (Ed.). Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche : Ediciones GEISE, 2012, p. 39-59. Disponível em : <<<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81364>>>. Acesso em 03 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. Texto ! Volume XIII - nº1/2, 2008. Disponível em : <<<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>> Acesso em : 18 de outubro de 2017.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antónia (Org). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. Disponível em <<[https://www.researchgate.net/publication/267428686\\_A\\_abordagem\\_do\\_Interacionismo\\_Sociodiscursivo\\_para\\_a\\_analise\\_de\\_textos](https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos)>> Acesso em 26 de outubro de 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos: 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

## O trabalho com a produção de gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de fle: uma possível transferência de capacidades de linguagem?

HITOMI SUMIYA, Aline

Integrante do Grupo ALTER-AGE CNPq

(Axe 3 : Intervention et pratiques didactiques sociodiscursives)

Na presente contribuição, temos por finalidade apresentar as análises das produções de gêneros multimodais em Francês como Língua Estrangeira (FLE), objetivando verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1999) de alunos adultos e discutir sobre uma possível transferência de capacidades na produção de um gênero para outro. Recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, nosso estudo tem por objetivo maior verificar se, através de Sequências Didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2013) dos gêneros multimodais guia de viagem, anúncio publicitário, receita de cozinha e apresentação oral, os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem em FLE. Para atingir este objetivo, temos por objetivos específicos propor uma adaptação do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1997, 2004, 2006) e propor Sequências Didáticas de gêneros multimodais para o ensino-aprendizagem de FLE para o público adulto. Essas análises são provenientes de um curso ministrado ao Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), realizado ao longo do segundo semestre de 2019, totalizando 45h. Para construir nosso estudo, baseamo-nos, sobretudo, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1997, 2006), no que diz respeito ao agir por meio da linguagem e seu consequente desenvolvimento, nos conceitos de mediação, instrumento e zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 1984), em estudos de análise de imagens (KRESS, VAN LEEWEN, 2006; LEAL, 2011), algumas teorias da análise do discurso para melhor compreender os mecanismos enunciativos (AUTHIER-REVUZ, 1998; MAINGUENEAU, 1998) e estudos do domínio da didática de línguas maternas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2013; MACHADO, 2009) e estrangeiras (LOUSADA, 2014; CRISTOVÃO, 2010). Os resultados evidenciam que os alunos tinham como representação o primeiro gênero trabalhado como construído exclusivamente por textos verbais, o que corrobora com a concepção de que, ainda que estejamos constantemente em contato com textos/gêneros multimodais, sua compreensão não pode ser concebida como “intuitiva” e nos traz indícios sobre uma possível transferência de capacidades de linguagem e capacidades multimodais e multissemióticas (DOLZ, 2015, 2020). Esperamos, com esta pesquisa, contribuir nos estudos do domínio de gêneros multimodais, bem como suas repercussões no ensino-aprendizagem de línguas, além de refletir sobre o conceito de capacidades de multimodais.

Referências:

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo Sociodiscursivo*. 2 ed. 2. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2012 [1999] p. 353.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - *ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 106 – 132.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013 [2004]. p. 81 – 108.

DOLZ, J., PASQUIER, A. BRONCKART, J.-P. "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?" - In: *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 1993. p. 23-37.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. R. *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 2006.

LEAL, A. A. *A organização textual do gênero Cartoon: Aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos*. Tese (Doutorado) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 81-94.

MACHADO, A. R. *Linguagem e Educação: o ensino-aprendizagem de gêneros textuais/ Textos de Ana Rachel Machado e seus colaboradores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MAINGUENAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Délcio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.



## Pratiques plurilingues dans la classe : a la recherche des conditions prealables d'adhesion des enseignant-es

LAMY de LA CHAPELLE, Charlotte

Université Toulouse Jean Jaurès, Laboratoire CLLE

(Axe 4 : Activité linguistique dans la formation des enseignantes)

Le plurilinguisme en Europe est souvent plébiscité mais difficilement mis en place sur le terrain (Auger, 2010 ; Castellotti, 2010 ; Coste, 2010 ; Candelier, 2017 ; Bredthauer & Engfer, 2018).

Notre angle est celui de la formation d'enseignant-es travaillant en cycle 3, à savoir à la jonction du primaire et du secondaire en France. Notre échantillon comprend une dizaine d'enseignant-es, travaillant dans le même réseau d'éducation prioritaire (Limoges et environ), et qui se sont porté-es volontaires pour expérimenter du matériel plurilingue avec leurs élèves de 10-11 ans.

Nous avons élaboré ce matériel en vue d'ouvrir davantage l'étude de la langue et la production écrite au plurilinguisme, que ce soit en cours de Français Langue Première ou de Français Langue Seconde. L'expérimentation doit s'accompagner d'une action de formation horizontale de type « mutualisation de pratiques », cadre discursif dans lequel la « relation d'interdépendance » (Dolz, 2013) entre les participant-es a pour vocation de faire émerger les connaissances en didactique des langues et du plurilinguisme.

En amont, nous avons construit un questionnaire en ligne concernant la place que ces enseignant-es accordent aux langues qu'ils ou elles pratiquent, que ce soit dans la classe ou hors de la classe (travail préparatoire, formation initiale et continue, vie personnelle).

Dans cette communication, nous tenterons, à travers une analyse des réponses à ce questionnaire, de produire un état des lieux du répertoire linguistique déclaré des enseignant-es, au niveau de leurs pratiques comme de leurs représentations, afin de faire émerger les conditions favorables à une adhésion *a priori* aux démarches plurilingues proposées. Cette analyse sera complétée par des entretiens individuels ou collectifs (de type « *focus group* ») auprès des enseignant-es, afin d'approfondir la compréhension de cette adhésion.

Références :

AUGER, Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*. Édition des archives contemporaines, Paris, 152 p.

BREDTHAUER, Stefanie & ENGFER, Hilke, 2018, « Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? » In: edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. Online unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.

CANDELIER, Michel, 2017 « L'introduction des approches plurielles des langues et des cultures dans le système éducatif français : quelles instructions pour les enseignants ? »,

dans Colloque « Compalangues 2017 : Comparaison des langues à l'école, au collège et à l'université. Terrains scolaires, dispositifs didactiques, formation des enseignants », Conférence à Université Toulouse Jean Jaurès, ESPE Toulouse, 11-12 octobre 2017.

Disponible sur : [https://www.canal-u.tv/video/universite\\_toulouse\\_ii\\_le\\_mirail/l\\_introduction\\_des\\_approches\\_plurielles\\_des\\_langues\\_et\\_des\\_cultures\\_dans\\_le\\_systeme\\_educatif\\_francais\\_quelles\\_instructions\\_pour\\_les\\_enseignants\\_michel\\_candelier.40995](https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_introduction_des_approches_plurielles_des_langues_et_des_cultures_dans_le_systeme_educatif_francais_quelles_instructions_pour_les_enseignants_michel_candelier.40995)

CASTELLOTTI, Véronique, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, pp. 181-207.

COSTE, Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », dans *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, pp. 141-165.

DOLZ, Joaquim, 2013, « Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues ». In : *La Lettre de l'AIRDF*, n° 54, pp. 27-30.

## Temas atuais e formação humana: uma proposta de desenvolvimento do letramento em ead

*MENDES, Maria Helena Peçanha & BUENO, Luzia*

*Universidade São Francisco*

(Eixo 3: Intervenção e práticas sócio-discursivas didáticas)

Esta comunicação oral objetiva apresentar os dados de uma pesquisa de doutorado em andamento, a qual visa discutir e analisar o processo de ensino e aprendizagem da competência escritora em uma disciplina ministrada na modalidade ensino a distância (EaD). O foco é compreender como se dá o desenvolvimento (ou não) da escrita nesta modalidade, para assim refletir sobre como contribuir para o aprimoramento do processo de produção de textos de alunos de ensino superior que cursam disciplinas em EaD. Para tanto, adotamos como objeto de estudo os textos produzidos para uma disciplina específica: Temas Atuais e Formação Humana (TAFH) inserida no curso de Pedagogia do currículo de uma universidade privada no interior do estado de São Paulo, Brasil, durante os 4 semestres da graduação dos alunos. A escolha por esta disciplina se justifica pelo compromisso e a necessidade frente ao desenvolvimento do aluno e a crescente oferta de cursos nessa modalidade no país nos últimos anos. Para o estudo dessas produções, nosso aporte teórico toma como base o modelo de análise do Interacionismo Sociodiscursivo a partir da perspectiva de Bronckart (1999, 2006), pois compreendemos que a linguagem pode representar um objeto de estudo quando manifestada nos textos, sendo assim, eles podem se transformar em objetos de análise que auxiliam na compreensão das atividades humanas. Além disso, tomamos como referência as pesquisas sobre Letramento e Letramento acadêmico de Kleimann (2015) e Lea & Street (2014). De acordo com a análise dos resultados obtidos até o momento, as produções textuais apresentaram notas crescentes, o que é interpretado como um resultado positivo para a formação dos estudantes envolvidos.

Referências:

AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (Ed.). Les strategies d'enseignement en situation d'interaction . Note de synthèse pour Cognitive: rogramme Ecole et Sciences Cognitives: p. 243-262, 2002.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 35-54

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A., Vianna, C., & De Grande, P. (s.d.). A iniciação científica como prática social:

desvendando os "mistérios" do letramento acadêmico na licenciatura. Recuperado em 12 de outubro, 2015, de <http://www.letramento.iel.unicamp.br>.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo: Filol. Linguíst. Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. Le français à l'université , p. 21-31, 2016.

LOUSADA, E. G. ; FERREIRA, A. D. ; BUENO, LUZIA . Do curso presencial à educação a distância: as contribuições da engenharia didática para uma nova SD de artigo científico. In: Ermelinda Barricelli; Geam Karlo-Gomes; Joaquim Dolz. (Org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 199-216.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUJAT, Frédéric. Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. 187 p. Tese (Doutorado) – Marseille, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## Un dispositivo didáctico a partir de la poesía experimental para desarrollar prácticas sociodiscursivas en la enseñanza de lenguas

MOLERO SANCHEZ, Raquel & BATALLER CATALA, Alexandre

Universitat de València

(Eje 3: Intervenciones y prácticas didácticas socio-discursivas)

Atendiendo al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas se ha desarrollado un dispositivo didáctico centrado en el uso de poesía experimental que permita desarrollar prácticas sociodiscursivas para así favorecer el aprendizaje lingüístico y desarrollar la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes de educación primaria.

Así pues, a partir de las propuestas expuestas en Bordons (2003) se ha diseñado una intervención didáctica con el propósito de reflexionar sobre la verbalización que realizan los niños y niñas de ciclo inicial de primaria a partir de los poemas objetuales de Joan Brossa.

Para ello, se han tenido en cuenta las aportaciones de Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006) sobre la enseñanza de la lengua oral así como el estudio de Chambers (2007) sobre la importancia del diálogo en la educación literaria y de Cavalli (2019) sobre las actividades dialógicas para la recepción poética.

En síntesis, con la presente comunicación se pretende destacar la importancia del acercamiento del alumnado de educación primaria hacia prácticas comunicativas basadas en un enfoque sociocultural. En este sentido, la poesía objetual de Joan Brossa constituye un recurso interesante para la realización de propuestas didácticas interdisciplinares que favorezcan la competencia lingüística de los estudiantes.

Referencias:

Bordons, G. (2003). *Aprender amb Joan Brossa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, Fundació Joan Brossa.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (2006) *Per a un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola*. Barcelona: PAM.

Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43.

Chambers, A. (2007a) *El ambiente de la lectura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica

Chambers, A. (2007b). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

## O ensino do inglês como língua estrangeira para idosos na abordagem do ISD: construção de material didático

*MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene & DENARDI, Didiê Ana Ceni*

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*

(Eixo 3: Intervenções e práticas didáticas sociodiscursivas)

O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira (LE) para idosos. Para tanto, será utilizada a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999) como pressuposto central, aliados a outras abordagens (GARCIA, 2017). Variadas são as pesquisas desenvolvidas na abordagem do ISD que tem como objetivo propor atividades didáticas para o ensino da língua inglesa, sobretudo, para alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Em pesquisas realizadas, observamos que há carência de estudos sobre o ensino da língua inglesa como LE para idosos. Em 2020, propomos um curso de formação de professores para atuar com o ensino da língua inglesa como LE para idosos, sendo trabalhadas concepções teóricas subjacentes a este público, além de práticas docentes de professores experientes com o ensino de inglês. A partir desse curso, foi feito um estudo de várias especificidades deste público, sendo necessário material didático exclusivo para a terceira idade, considerando suas particularidades. Observamos escassez de materiais didáticos específicos para atender a este público, tendo sido encontradas pesquisas que mostram que adaptações feitas em materiais didáticos existentes para jovens/adultos é o mais comum. Assim, é necessário, então, desenvolver materiais didáticos visando atender ao público da terceira idade, já que tem sido comum o interesse no estudo de uma língua estrangeira como LE por este público, em especial, para socialização com colegas da mesma faixa etária e para viagens. Nesse sentido, o objetivo específico deste trabalho é propor atividades didáticas visando desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos idosos – capacidades de ação, capacidades linguísticas, capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER, BRONCKART, 1993) e de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Sendo assim, este trabalho subjaz os estudos sobre gêneros textuais visto como um instrumento para o ensino e desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas em atividades de leitura e produção textual (SCHNEUWLY, 2004). Partindo de pressupostos anteriormente mencionados, como metodologia, primeiramente, será feito um levantamento bibliográfico de pesquisas que tratam de fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas tendo como público aluno da terceira idade. Em segundo lugar, levando em conta essas características, será elaborado um protótipo de atividades didáticas para ser trabalhada com este público visando desenvolver capacidades de linguagem de leitura e/ou produção de textos na abordagem dos gêneros textuais. Para isso, a escolha de um gênero específico será necessária. Este estudo pretende oferecer subsídios para o desenvolvimento de transposição didática no que diz respeito à produção e avaliação de material didático para o processo de ensino-aprendizagem do inglês como LE para o público de idosos.

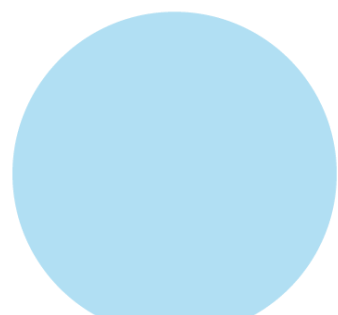
Referências:

BRONCKART, Jean-Paul (1999[2003]) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ªed. São Paulo: Educ.

CRISTOVÃO, V. L. L. e STUTZ, L. (2011). "Sequências didáticas:semelhanças e especificidades no contexto francófono comoL1 e no contexto brasileiro como LE", in: SZUNDY, P. T. C. *etal. Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem delínguas no contexto brasileiro*. Campinas Pontes, pp. 17-40.

DOLZ, J.; PASQUIER, G. e BRONCKART, J. P. (1993). "A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagemde capacidades linguageiras diversas." *Estudos de Linguística Aplicada*, nº 89, pp. 25-35.

GARCIA, V. R. M. Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies. Em: *Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 8, n. 2, p. 234-256. Porto Alegre, 2017.



# Egitaraua Programa Programme



## EGITARRAUA / PROGRAMA

UZTAILAK 5

5 de JULIO

(P) = Presentziala / Presencial ; (O) = Online zuzenean / online en directo; (G) = Aldez aurretik grabatua / Pregrabada

|           |   |
|-----------|---|
| 8:30-9:00 | Ongi etorria / Bienvenida   |
| 9:00-9:30 | <p style="text-align: center;"><b>ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL</b></p> <p style="text-align: center;">KONGRESUAREN IREKIERA / APERTURA DEL CONGRESO :</p> <p style="text-align: center;"><b>Begoña Pedrosa Lobato</b><br/>Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza sailburuordea / Viceconsejera de Educación del Gobierno Vasco</p> <p style="text-align: center;"><b>Josune Zabala Alberdi</b><br/>Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza Politika Sailburuordetzako Hizkuntza Ikerketa eta Koordinazio zuzendaria (Kultura eta Hizkuntza Politika)</p> |

|                      |  |                         |                         |                         |                         |
|----------------------|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                      | Directora de Investigación Lingüística y Coordinación (Cultura y Política Lingüística) del Gobierno Vasco  |                         |                         |                         |                         |
|                      | <p style="text-align: center;">Aldibereko itzulpena / Traducción simultánea: eu &gt;fr; eu &gt; es</p> <p style="text-align: center;"><b>Presentziala / Presencial</b></p>   |                         |                         |                         |                         |
| <b>9:30 - 10:30</b>  | <p style="text-align: center;"><b>ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL</b></p> <p style="text-align: center;">IREKIERA HITZALDIA / CONFERENCIA DE APERTURA</p> <p style="text-align: center;"><i>La dynamique des interactions... et les questions qu'elle nous pose</i></p> <p style="text-align: center;">Ecaterina Bulea Bronckart &amp; Jean-Paul Bronckart<br/>(Université de Genève)</p> <p style="text-align: center;">Aldibereko itzulpena / Traducción simultánea: fr &gt; es</p> <p style="text-align: center;"><b>Presentziala / Presencial</b></p> |                         |                         |                         |                         |
| <b>10:30 - 11:00</b> | Atsedena / Descanso  |                         |                         |                         |                         |
|                      | <b>ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL</b>  | <b>1. gela / Sala 1</b> | <b>2. gela / Sala 2</b> | <b>3. gela / Sala 3</b> | <b>4. gela / Sala 4</b> |

|  |  |   |  |   |   |
|--|--|---|--|---|---|
| <p>11:00 - 13:30<br/>(Komunikazioak /<br/>Comunicaciones.<br/>20' + 10')</p> | <p><b>Claudio Delmaschio:</b><br/>Reflexiones previas a las propuestas didácticas sobre textos.<br/>(O)</p>  | <p><b>Alícia Santolària &amp; Mariona Casas:</b><br/>Géneros discursivos y enseñanza de la gramática en la formación inicial de maestros.<br/>(O)</p>   | <p><b>Michel Ferreira dos Reis:</b><br/>As prefigurações do agir do classicista digital: enfoque nas vozes e nas modalizações em textos orais.<br/>(O)</p> | <p><b>Florent Biao:</b><br/>Repenser l'enseignement du français langue première par le biais de l'ingénierie didactique collaborative : exemple d'une collaboration Québec – Suisse<br/>(O)</p> | <p><b>Ana Campos &amp; Elizabet Arocena:</b><br/>Enhancing Comprehension in Foreign Language through Translanguaging.<br/>(O)</p>                                     |
|  | <p><b>Fábio Delano:</b><br/>A avaliação da prática e o desenvolvimento profissional docente: o primado dos instrumentos sociosemióticos.<br/>(O)</p> | <p><b>Leire Diaz de Gereñu, Amaia Munarriz-Ibarrola &amp; Ibon Manterola:</b><br/>La escritura de la reseña científica en la universidad: análisis de textos de alumnado novel para una propuesta de transposición didáctica.<br/>(P)</p> | <p><b>Eliane Lousada:</b><br/>Comprendre et accompagner le développement des enseignants de français langue étrangère/seconde.<br/>(O)</p>                 | <p><b>Vera Lúcia Cristovão Lopes, Paula Francescon &amp; Marileuza Miquelante:</b><br/>Teacher Education Sequences: Mediating Tools in Undergraduate English Language Programs.<br/>(O)</p>     | <p><b>Iratxe Serna &amp; David Lasagabaster:</b><br/>Translanguaging en euskera e inglés: prácticas y actitudes del profesorado y alumnado universitario.<br/>(O)</p> |
|  | <p><b>Solenn Petrucci:</b><br/>Développer des séquences d'enseignement de l'orthographe dans une</p>   | <p><b>Jaci Brasil Tonelli:</b><br/>Que révèlent les productions textuelles des étudiants sur le</p>   | <p><b>Natalia Ricciardi:</b><br/>Las condiciones de producción de los textos: el lugar de producción como categoría esencial</p>                           | <p><b>Cecilia Postiglione:</b><br/>Actividades de lenguaje presentes en los manuales de Portugués Lengua</p>  | <p><b>Carmen Rodríguez Gonzalo &amp; Victoria Abad Beltrán:</b></p>   |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration : comment favoriser une évolution des pratiques grâce à la collaboration?<br><br>(G)  | parcours formatif universitaire?<br><br>(G)   | para analizar las ideologías sociolingüísticas subyacentes a los sistemas de evaluación del español.<br><br>(O)  | Extranjera destinados al público adolescente.<br><br>(O)   | Espacios didácticos para la reflexión gramatical interlingüística.<br><br>(O)  |
|  | <b>Christophe Beaufiles &amp; Claudine Garcia-Debanc:</b><br><br>Enseigner les LV à l'école primaire : analyse des pratiques de formation initiale en didactique des langues en France.<br><br>(O) | <b>Eneritz Garro, Ainara Imaz, Karmele Perez-Lizarralde &amp; Nagore Ipiña:</b><br><br>Textos argumentativos-científicos de alumnado de ESO en euskera, castellano e inglés.<br><br>(P) | <b>Rosalice Pinto &amp; Carla Teixeira:</b><br><br>Cidadania e ensino: uma proposta de participação democrática em contexto escolar.<br><br>(O)                                    | <b>Luciana Graça &amp; Luisa Alvares Pereira:</b><br><br>A alterabilidade das práticas docentes efetivas e do objeto de ensino construído, em sala de aula: qual o papel das ferramentas didáticas a que recorre o professor?<br><br>(O) | <b>Karina Sullón Acosta:</b><br><br>Percepción de estudiantes bilingües hablantes de una lengua originari Plazaola y castellano sobre su aprendizaje de inglés en Perú.<br><br>(O) |
|  | <b>Chantal Dompmartin-Normand &amp; Fanny Berlou:</b><br><br>De l'utilisation de l'autobiographie langagière en formation initiale à la mise en œuvre d'activités dans des classes de l'école      | <b>Paula Navarro:</b><br><br>La enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario: un proyecto educativo indispensable que continúa pendiente.       | <b>Matilde Gonçalves Carvalho &amp; Miguel Gonçalves Magalhães:</b><br><br>Text mining e análise de géneros: contributo para a análise automática de textos na perspectiva do ISD. |  | <b>Artzai Gaspar:</b><br><br>La integración de lenguas y contenido en la Educación Secundaria en contextos educativos multilingües: una intervención pedagógica.<br><br>(O)        |

|  |   |   |   |  |  |
|--|---|---|---|--|--|
|  | primaire en France :<br>quelles traces du<br>cheminement chez les<br>enseignant-e-s ?<br><br>(O)  | (O)   | (O)   |  |  |
| 13:30-15:00                                  | Bazkaria / Comida   |   |   |  |  |
| 15:00 - 17:00<br>(Sinposioak /<br>Simposios) | -S1-<br><b>Anderson Carnin, Ana<br/>Maria Mattos<br/>Guimaraes (koord.)</b><br><br>Entre a formação e a<br>prática: desafios do<br>trabalho com gêneros<br>de texto/discurso na<br>formação de<br>professores e ensino de<br>língua portuguesa na<br>escola.<br><br>(O) | -S2-<br><b>Joaquim Dolz, Aurea<br/>Zavam, Valéria Gomes<br/>(koord.):</b><br><br>Historicidade e tradição<br>discursiva no ensino dos<br>gêneros em diferentes<br>línguas (l).<br><br>(P) & (O) | -S3-<br><b>Didiê Ana Ceni Denardi,<br/>Maria Izabel Rodrigues<br/>Tognato, Lidia Stutz<br/>(koord.):</b><br><br>Formação e trabalho<br>docente em Língua<br>Inglesa em tempos de<br>trabalhos remotos.<br><br>(O) | -S4-<br><b>Juliana Reichert<br/>Assunção, Glais<br/>Sales Cordeiro<br/>(koord.):</b><br><br>Ferramentas<br>didáticas e formação<br>do professor para o<br>ensino de língua de<br>escolarização e de<br>línguas adicionais nos<br>primeiros anos de<br>escolaridade.<br><br>(P) & (O) | -S5-<br><b>Igone Zabala (koord.):</b><br><br>Euskarazko komunikazio-<br>gaitasun akademiko-<br>profesionalak lantzen:<br>testuinguratutako testu-<br>ekoizpenaren eta gogoeta<br>metalinguistikoaren<br>artean.<br><br>(P) |
| 17:00 - 18:00                                | ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL<br><br>HITZALDI NAGUSIA / CONFERENCIA PLENARIA   |   |   |  |  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p style="text-align: center;"><b>O ISD no Brasil: diálogos e contribuições</b></p> <p style="text-align: center;">Eliane Lousada (USP); Luzia Bueno (USF) &amp; Ermelinda Barricelli (USF) (Equipe ALTER)</p> <p style="text-align: center; color: #4f81bd;">Aldibereko itzulpena / Traducción simultánea : pt &gt; es</p> <p style="text-align: center; color: #6aa84f;">Online zuzenean / online en directo</p> |
| 18:00etatik aurrera /<br>A partir de las 18:00 h | Egitarau soziala / Programa social   |

**UZTAILAK 6**  
**6 de JULIO**

|   | ARETO NAGUSIA<br>/ SALA PRINCIPAL   | 1. gela / Sala 1   | 2. gela / Sala 2   | 3. gela / Sala 3  | 4. gela / Sala 4   | 5. gela / Sala 5  |
|---|---|--|--|---|--|---|
| <b>9:00 - 11:30</b><br><b>(Komunikazioak /</b><br><b>Comunicaciones.</b><br><b>20' + 10')</b> | <b>Jon Casenave &amp; Argia Olçomendy:</b><br>Euskarako irakasleak eta formakuntza jarraikia Ipar Euskal Herrian.<br><span style="color: #6aa84f;">(O)</span> | <b>Ines M. Garcia-Azkoaga &amp; Claudia Torralba:</b><br>Ikusizko itzulpena Legebiltzarreko agerraldietan: hirukote baten zirrikitu testual eta diskurtsiboak.<br><span style="color: #6aa84f;">(P)</span> | <b>LLorenc Comajoan, Cristina Illamola, Montserrat Sendra &amp; F. Xavier Vila:</b><br>La competencia oral lingüística y retórica en catalán y en castellano de los jóvenes al | <b>Bruno Pereira:</b><br>O professor e seu trabalho em textos da literatura marginal-periférica<br><span style="color: #6aa84f;">(O)</span> | <b>Sandrine Aeby Daghe &amp; Margareta Almgren:</b><br>« Le crocodile amoureux » : une pratique de dictée à l'adulte avec des élèves allophones.<br><span style="color: #6aa84f;">(O)</span> | <b>Camila Maria Peixoto:</b><br>Representações sobre o trabalho docente no dizer de professores em formação inicial participantes do Programa Residência Pedagógica<br><span style="color: #6aa84f;">(O)</span> |

|  |   |   |   |  |  |   |
|--|---|---|---|--|--|---|
|  |   |   | finalizar la secundaria.<br>(O)   |  |  |   |
|  | <b>Mikel Gartziarena &amp; Jon Altuna Urdin:</b><br>Lehen eta Haur Hezkuntzako gradu-ikasleak: hizkuntza-ikaskuntza usteak.<br>(O)  | <b>Haizea Galarraga &amp; Idurre Alonso:</b><br>Irakasleen galdera moten inpaktua ikasleen diskurtso literarioen eraikuntzan.<br>(O)    | <b>Mónica Aznárez Mauleón &amp; Izaskun Villarreal:</b><br>Procedimientos de planificación y calidad textual en L1 y L2 en Educación Primaria.<br>(O) | <b>Lília Abreu-Tardelli, Neuraci Amorim &amp; Carla Silva-Hardmeyer:</b><br>Do ensino presencial ao ensino remoto no contexto pandêmico: a transição das planificações do trabalho docente.<br>(O) | <b>Isabel García del Real &amp; Maite López-Flamarique:</b><br>El alumnado de primaria, ¿genera la misma actividad metalingüística cuando escribe en castellano (L1) y en euskera (L2)?<br>(P)                       | <b>Fatiha Parahyba:</b><br>A escrita do gênero acadêmico em língua inglesa: saberes em (trans)formação.<br>(O)  |
|  | <b>Xabier Hernandez Llona:</b><br>Bigarren hezkuntzako ikaslearen garapen emozional eta kognitiboa literaturaren didaktikaren bidez alfabetizazio anitzen markoan.<br>(O) | <b>Miren Ibarluzea:</b><br>Itzulpena eskolan: translanguaging-estrategia didaktikoak<br>Hizkuntza Trataera Bateratuaren argitan.<br>(O) | <b>Uxue Diez Guiral &amp; Jon Altuna Urdin:</b><br>Gender and anxiety in the language classroom.<br>(P)   | <b>Marine Totozani</b><br>Une « posture de l'ignorance » pour faire vivre les plurilinguismes en classe de langue<br>(O)   | <b>Carme Bach, Anna Joan-Casademont &amp; Èric Viladrich Castellanas:</b><br>De la detección de interferencias léxicas en los aprendices de catalán como lengua adicional a las cápsulas didácticas en línea.<br>(G) | <b>Joaquim Dolz, Gustavo Lima &amp; Juliana Zani:</b><br>Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual:<br>Análise de uma lição de leitura literaria em libras<br>(P + O) |

|  |  |  |  |  |   |  |
|--|--|--|--|--|---|--|
|  | <p><b>Yolanda Olasagarre &amp; Esther Mugertza:</b></p> <p>Ikasleen ahozko gaitasuna eskolan lantzeko proposamen didaktikoa sekuentzia didaktikoak erabilita eta testu-generoen arabera. Egindakoa eta aurrera begirakoa.</p> <p>(P)</p> | <p><b>Luis Mari Larringan &amp; Ines M. Garcia-Azkoaga:</b></p> <p>Modalitate apreziatiboa: testuen interpretaziorako eta ekoizpenerako baliabidea.</p> <p>(P)</p>         | <p><b>Karina Hess Zimmermann &amp; Ana Karina Salinas García:</b></p> <p>¿Importa el género de quien ironiza? Reflexiones metalingüísticas sobre la ironía verbal en niños y adolescentes</p> <p>(G)</p> | <p><b>M<sup>a</sup> Victoria Goicoechea:</b></p> <p>Resultados y divulgación de la metodología de investigación del Proyecto de investigación "Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de Educación Física".</p> <p>(O)</p> | <p><b>Lourdes Aragón Núñez &amp; Susana Sánchez Rodríguez:</b></p> <p>La construcción conjunta del discurso y el desarrollo de la competencia científica en Educación Infantil.</p> <p>(O)</p>  | <p><b>Suélen Rocha:</b></p> <p>Le dire sur la régulation des apprentissages pour construire les savoirs professionnels.</p> <p>(O)</p> |
|  | <p><b>M<sup>a</sup> Jose Ezeizabarrena &amp; Aroa Murciano:</b></p> <p>Adinaren eragina eskolaume euskaldun eta euskaldundutakoek kontatutako ipuinen egituran.</p> <p>(P)</p>   | <p><b>Beñat Muguruza &amp; Garbiñe Bereziartua:</b></p> <p>Hitanoaren erabilera esporadikoa eta hizkuntza-funtzioak: teoria zaharrak eta aplikazio berriak.</p> <p>(P)</p> | <p><b>Filipe Luzonzo:</b></p> <p>Género Artigo de Opinião: Dispositivos Didáticos Sociodiscursivos Aplicados em Contexto Multilingue em Angola.</p> <p>(O)</p>   | <p><b>Luciana Graça, Luisa Alvares Pereira &amp; Joaquim Dolz:</b></p> <p>Análise de um dispositivo de formação contínua de professores, em Didática da Escrita: virtudes e limites.</p> <p>(O)</p>  | <p><b>Sinéad Nic Aindriú, Lorraine Connaughton-Crean, Pádraig Ó Duibhir &amp; Joe Travers:</b></p> <p>Continuous professional development in special educational needs provision for teachers of children with special educational needs in Gaeltacht and Irish-medium schools.</p> |  |



|   |   |   |   |   |   |  |
|---|---|---|---|---|---|--|
|   |   |   |   |   | (O)   |  |
| 11:30 - 12:00                             | Atsedena / Descanso   |   |   |   |   |  |
| 12:00 - 14:00<br>(Sinposioak / Simposios) | <p><b>-S6-</b><br/>Joaquim Dolz,<br/>Aurea Zavam,<br/>Valéria Gomes<br/>(koord.):</p> <p>Historicidade e tradição discursiva no ensino dos gêneros em diferentes línguas (II).</p> <p>(P + O)</p> | <p><b>-S7-</b><br/>Florencia Miranda<br/>(koord.):</p> <p>El modelo de análisis del Interaccionismo Sociodiscursivo: aportes en tres lenguas para un desarrollo colectivo.</p> <p>(O)</p> | <p><b>-S8-</b><br/>Roxane Gagnon ;<br/>Véronique<br/>Laurens,<br/>Geneviève<br/>Messier (koord.):</p> <p>Quelle ingénierie de formation pour le développement de capacités orales dans divers contextes?</p> <p>(O)</p> | <p><b>-S9-</b><br/>Araceli Gómez<br/>Fernández<br/>(koord.):</p> <p>Dispositivo didáctico para la comunicación plurilingüe e intercultural en contextos de multilingüismo.</p> <p>(P)</p> | <p><b>-S10-</b><br/>Leire Diaz de<br/>Gereñu, Iñaki Biain<br/>(koord.):</p> <p>Euskararen ahozko didaktikaren erronkak</p> <p>(P)</p> | <p><b>-S11-</b><br/>Maria Angela Paulino<br/>Teixeira Lopes (koord.):</p> <p>A contínua reconfiguração das práticas didáticas e sua implicação na formação docente.</p> <p>(O)</p> |
| 14:00 - 15:30                             | Bazkaria / Comida   |   |   |   |   |  |



|                    |  |
|--------------------|--|
| <p>16:30-17:45</p> | <p><b>MIRAMAR JAUREGIA / PALACIO MIRAMAR</b><br/>(Miraconcha pasealekua, 48. 20007 Donostia-San Sebastian)</p> <p><b>SOLASALDIA / MESA REDONDA</b></p> <p><i>Hizkuntza gutxitua eskola eleaniztunean / Minority languages within multilingual education</i></p> <p>Fred Genesee (McGill University, Quebec) &amp; Itziar Idiazabal (UPV/EHU)<br/>(Moderatzaile / Moderador: Ibon Manterola, UPV/EHU)</p> <p><b>Aldibereko itzulpena / Traducción simultánea: en &gt; es; eu &gt; en; eu &gt; es</b><br/><b>Presentziala eta online zuzenean / Presencial y online en directo</b></p> |
|--------------------|--|

UZTAILAK 7

7 de JULIO

|   | ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL  | 1. gela / Sala 1  | 2. gela / Sala 2  | 3. gela / Sala 3   | 4. gela / Sala 4  |
|---|---|---|---|--|---|
| 9:00 - 11:00<br>(Sinposioak / Simposios)                        | -S12-<br>Ecaterina Bulea Bronckart (koord.):<br>L'interaction entre activité verbale et conceptualisation dans la construction des savoirs grammaticaux.<br>(P + O) | -S13-<br>Diane Boer & Salvka Pogranova (koord.):<br>Pratiques didactiques et régulation d'obstacles.<br>(P + O)                                   | -S14-<br>Bernard Schneuwly (koord.):<br>Langage et développement de l'imagination : le rôle de la pensée par concepts.<br>(P + O) | -S15-<br>Audria Leal (koord.):<br>O ensino da multimodalidade e os manuais escolares: uma problemática dos dias atuais.<br>(O) | -S16-<br>Ibon Manterola (koord.):<br>Towards an integrated teaching of Basque, Spanish and English in compulsory education in the Basque Autonomous Community.<br>(P) |
| 11:00 - 11:30   | Atsedena / Descanso   |   |   |  |   |
| 11:30 - 13:00<br>(Komunikazioak / Comunicaciones.<br>20' + 10') | Diego Egizabal, Arantza Ozaeta & Agurtzane Azpeitia:<br>Idazketaren hasierako irakaskuntza, idazten   | Ariadna Morales:<br>Correlación entre las actitudes lingüísticas hacia las lenguas mayoritaria, minoritaria y extranjera en el contexto educativo | Luzia Bueno:<br>Seqüências didáticas de tutorial de vídeo e atividades de compreensão<br>(O)                                      | Damián Díaz:<br>Desenvolvimento da atividade metalinguageira e processos de aprendizagem de                                    | Sinposioa / Simposio (11:30-13:30)<br><br>-S17-<br>Alicia Martí (koord.):   |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | <p>ikasteko dispositibo didaktikoen argitan.</p> <p>(P)</p>  | <p>multilingüe de la Comunidad Valenciana y su impacto en su uso y aprendizaje.</p> <p>(O)</p>  |  | <p>português como LE e L2 (leitura e escrita)</p> <p>(G)</p>   | <p>La enseñanza de la lengua y la reflexión sobre la formación docente mediante el uso del video.</p> <p>(O)</p> |
|  | <p><b>Beñat Lascano:</b></p> <p>Ipar Euskal Herriko euskaldun berritze prozesuan, frantsesak eragin interferentziak beste hizkuntzek eragin transferrak bihurtzeko aukeraz gogoeta.</p> <p>(G)</p>                               | <p><b>Iris Orosia Campos Bandrés, Marta Sampérez Hernández &amp; M<sup>a</sup> Jesús Colón Castillo:</b></p> <p>Representaciones y actitudes de los docentes aragoneses en formación hacia las lenguas propias y la educación plurilingüe.</p> <p>(G)</p> | <p><b>Kelli Mileni Voltero &amp; Renan Bernardes Viani:</b></p> <p>Análise do trabalho docente: os objetos de pesquisa e a construção do plano global.</p> <p>(O)</p>                    | <p><b>Carolina Joaquim</b></p> <p>Pensar e(m) Agir: a liderança na perspectiva teórico-epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo.</p> <p>(O)</p>  |  |
|  | <p><b>Isabelle Idiart, Itziar Madina &amp; Katixa Monville:</b></p> <p>Le « Projet Tressage » au collège : une expérience de Didactique Intégrée des langues vivantes et régionales dans le Pays basque français.</p> <p>(P)</p> | <p><b>Luís López Alonso &amp; Martín Vázquez:</b></p> <p>De la minorización al neofalantismo: una propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria desde la sociolingüística crítica.</p> <p>(O)</p>  | <p><b>Gisele Barbosa &amp; Tania Magalhaes:</b></p> <p>Oralidade na formação: experiências de produção de tutorial em vídeo por docentes em curso de formação continuada.</p> <p>(O)</p> | <p><b>Emily Caroline Da Silva:</b></p> <p>Croisements entre les regards des enseignants sur le travail et le contexte éducationnel: le cas des Centres d'Étude de Langues de l'Etat de São Paulo.</p> <p>(O)</p> |  |

|   |   |   |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|
| 13:30 - 15:00                             | Bazkaria / Comida   |   |  |  |  |
| 15:00 - 17:00<br>(Sinposioak / simposios) | <p align="center"><b>-S18-</b><br/><b>Eulália Leurquin (koord.):</b><br/>Formação de professor no contexto do estágio docente.<br/><br/>(O)</p>   | <p align="center"><b>-S19-</b><br/><b>Marina Arratia (koord.):</b><br/>La importancia epistemológica y ecológica de las lenguas indígenas.<br/><br/>(O)</p> | <p align="center"><b>-S20</b><br/><b>Anise Ferreira (koord.):</b><br/>Impacto dos gêneros no agir docente em três contextos universitários de ensino.<br/><br/>(O)</p> | <p align="center"><b>-S21-</b><br/><b>Lília Abreu Tardelli, Carla Silva-Hardmeyer &amp; Glais Sales Cordeiro (koord.):</b><br/>La collaboration dans la formation et dans le développement professionnel des enseignants.<br/><br/>(P+O)</p> | <p align="center"><b>-S22-</b><br/><b>Regina Celi Mendes Pereira (koord.):</b><br/>Abordagens formativas em contextos didáticos inclusivos.<br/><br/>(O)</p> |
| 17:00-18:00                               | <p align="center"><b>ARETO NAGUSIA / SALA PRINCIPAL</b></p> <p align="center">ITXIERA HITZALDIA / CONFERENCIA DE CLAUSURA</p> <p align="center"><i>Les savoirs et les gestes professionnels nécessaires pour la formation des enseignants</i></p> <p align="center">Joaquim Dolz (Université de Genève)</p> <p align="center">Aldibereko itzulpena / Traducción simultánea : fr &gt; es</p> <p align="center">Presentziala / Presencial</p> |   |  |  |  |

|       |                                      |
|-------|--------------------------------------|
|       |                                      |
| 18:00 | Itxiera ekitaldia / Acto de clausura |

### Sinposioen xehetasunak / Detalle de los simposios

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| <b>S1</b>   | Entre a formação e a prática: desafios do trabalho com gêneros de texto/discurso na formação de professores e ensino de língua portuguesa na escola. | Anderson Carnin, Ana Maria Mattos Guimaraes (koord.) (O)    |
| <b>S1/1</b> | Abrindo possibilidades diversas para o ensino gramatical   | Fernanda Machado Bartikoski, Ana Maria Mattos Guimaraes (O) |
| <b>S1/2</b> | Comunidade de desenvolvimento profissional como espaço coletivo de reflexão-na-ação  | Joseane Matias (O)  |
| <b>S1/3</b> | A apreensão de pistas de efeitos desenvolvimentais: a entrevista como vetor de tomada de consciência e de reconfiguração do agir docente             | Alessandra Preussler de Almeida (O)                         |

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| <b>S2</b>   | Historicidade e tradição discursiva no ensino dos gêneros em diferentes línguas (I).  | Joaquim Dolz (P), Aurea Zavam (O), Valéria Gomes (koord.). (O)<br>Sherry Almeida, Cléber Ataíde & Thaís Ranieri (Eztabaid. / Discut.) (O) |
| <b>S2/1</b> | Problemas metodológicos para a análise de textos históricos: o caso "fusca"   | Florencia Miranda, Diego Bussola (O)  |
| <b>S2/2</b> | A coerência interativa no texto do plano de governo dos três últimos prefeitos de Fortaleza (1997-2017): a educação em foco | Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin,<br>Ana Angélica Gondim (O)   |

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| <b>S2/3</b> | <i>Voto de ministro do supremo tribunal federal</i> como gênero da tradição jurídica: didatização da história do gênero para a formação dos juristas | Rosalice Pinto, Joaquim Dolz (P) & Carla Teixeira |
|-------------|--|---|

|             |  |   |
|-------------|--|---|
| <b>S3</b>   | <b>Formação e trabalho docente em Língua Inglesa em tempos de trabalhos remotos.</b>   | <b>Didiê Ana Ceni Denardi, Maria Izabel Rodrigues Tognato, Lidia Stutz (koord.) (O)</b> |
| <b>S3/1</b> | Percepções de professores sobre uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia da covid-19                               | Didiê Ana Ceni Denardi (O)  |
| <b>S3/2</b> | Letramentos acadêmicos e EMI ( <i>English as a Medium of Instruction</i> ) na pós-graduação pela internacionalização: uma articulação e necessária | Maria Izabel Rodrigues Tognato (O)  |
| <b>S3/3</b> | Os saberes docentes da formação inicial em relatórios de estágio remoto emergencial  | Lidia Stutz (O)   |

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| <b>S4</b>   | <b>Ferramentas didáticas e formação do professor para o ensino de língua de escolarização e de línguas adicionais nos primeiros anos de escolaridade.</b> | <b>Juliana Reichert Assunção Tonelli, Gláís Sales Cordeiro (koord.)</b> |
| <b>S4/1</b> | Ensinar a compreender livros de literatura infanto-juvenil no início da escolaridade: que ferramentas conceituais e didáticas para o professor?           | Gláís Sales Cordeiro (P)  |
| <b>S4/2</b> | Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil                                 | Josiete Cristina Schneider Queroz (O)                                   |
| <b>S4/3</b> | La enseñanza de inglés en Brasil como lengua adicional en la niñez  | Juliana Reichert Assunção Tonelli (O)                                   |

|           |  |                                  |
|-----------|--|----------------------------------|
| <b>S5</b> | <b>Euskarazko komunikazio-gaitasun akademiko-profesionalak lantzen: testuinguratutako testu-ekoizpenaren eta gogoeta metalinguistikoaren artean.</b> | <b>Igone Zabala (koord.) (P)</b> |
|-----------|--|----------------------------------|

|             |   |                         |
|-------------|---|-------------------------|
| <b>S5/1</b> | Artearen eta diseinuaren esparruko testuak lantzen: aldakortasuna, sinbolizazio-prozedurak eta sormen-estrategiak                 | Iratxe Retolaza (P)     |
| <b>S5/2</b> | Kirolaren eta jarduera fisikoaren esparruko idatzizko eta ahozko testuen lanketa informazio-eta komunikazio-teknologiak baliatuta | Ines Garcia Azkoaga (P) |
| <b>S5/3</b> | Zientzia-testuak lantzen: aldakortasuna eta prototipikotasuna   | Igone Zabala (P)        |

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| <b>S6</b>   | <b>Historicidade e tradição discursiva no ensino dos gêneros em diferentes línguas (II).</b>         | <b>Joaquim Dolz (P), Aurea Zavam, Valéria Gomes (koord.).</b><br><b>Camila Cardoso (O), Ewerton Luna (O), Joaquim Dolz (P) (eztabaid. / discut.)</b> |
| <b>S6/1</b> | Le roman historique, tradition discursive et enseignement  | Diane Boër (O)   |
| <b>S6/2</b> | O debate político: um gênero para o ensino da oralidade  | Gustavo Lima, Fatiha Dechicha Parahyba (O)   |
| <b>S6/3</b> | Permanências e inovações no editorial jornalístico em duas línguas: percursos do impresso ao digital | Aurea Zavam, Valéria Severina Gomes (O)  |

|             |  |  |
|-------------|--|--|
| <b>S7</b>   | <b>El modelo de análisis del Interaccionismo Sociodiscursivo: aportes en tres lenguas para un desarrollo colectivo</b> | <b>Florencia Miranda (koord.) (O)</b><br><b>Jean-Paul Bronckart (P) (eztab. / discut.)</b> |
| <b>S7/1</b> | De las dimensiones sociohistóricas a las unidades semiolingüísticas: una problematización                              | Florencia Miranda (O)  |
| <b>S7/2</b> | Types discursifs, raisonnements et construction des connaissances  | Matilde Gonçalves (O)  |
| <b>S7/3</b> | Tipos discursivos e figuração – uma questão central?   | Antónia Coutinho (O)   |



|             |   |  |
|-------------|---|--|
| <b>S8</b>   | <b>Quelle ingénierie de formation pour le développement de capacités orales dans divers contextes?</b>  | <b>Roxane Gagnon ; Véronique Laurens, Geneviève Messier (koord.) (O)</b>                   |
| <b>S8/1</b> | Un dispositif de formation pour enseigner la production de récits oraux inventés aux trois cycles de la scolarité obligatoire en Suisse romande                             | Roxane Gagnon, Rosalie Bourdages, Caroline Ducrey Evequoz, Sonia Guillemin, José Ticon (O) |
| <b>S8/2</b> | Un dispositif de formation pour intervenir auprès d'adultes dits migrants sur l'enseignement de genres oraux liés à des situations de la vie personnelle ou sociale         | Véronique Laurens (O)  |
| <b>S8/3</b> | Des dispositifs de formation pour développer la compétence à communiquer oralement chez les futurs enseignants inscrits dans des programmes de deux universités québécoises | Geneviève Messier, Christian Dumais, Priscilla Boyer et Sylvie Viola (O)                   |

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| <b>S9</b>   | <b>Dispositivo didáctico para la comunicación plurilingüe e intercultural en contextos de multilingüismo.</b> | <b>Araceli Gómez Fernández (koord.) (P)</b> |
| <b>S9/1</b> | La intercomprensión: un nuevo concepto para la comunicación plurilingüe e intercultural                       | Isabel Uzcanga Vivar (P)                    |
| <b>S9/2</b> | Explotación textual de las recetas de cocina  | Araceli Gómez Fernández (P)                 |
| <b>S9/3</b> | Evaluación de la competencia plurilingüe  | Elena Diego-Hernández (P), Diana Gatea (P)  |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| <b>S10</b>   | <b>Ahozko euskararen didaktikaren erronkak irakasleen formazioari begira</b>                            | <b>Leire Diaz de Gereñu, Iñaki Biain (koord.) (P)</b> |
| <b>S10/1</b> | DBH-ko ikasleen hizkuntza atxikimendua hobetzeko ikerketa eta esku hartzea                              | Yolanda Olasagarre, Rosa Ramos, Carlos Vilches (P)    |
| <b>S10/2</b> | Ahozkoa eskolan: irakaskuntza helburu izatetik harremanen erdigunean jartzera. Esperientzia baten berri | Nagore Murua, Olatz Bengoetxea (P)                    |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| <b>S10/3</b> | Ahozko sekuentzia didaktikoez azaleratutako erronkak: formazio-ikerketaren esperientzia bat testuinguru erdaldunetan | Leire Diaz de Gereñu, Ibon Manterol, Olatz Bengoetxea (P) |
|--------------|--|---|

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| <b>S11</b>   | <b>A contínua reconfiguração das práticas didáticas e sua implicação na formação docente.</b>                             | <b>Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (O)</b>           |
| <b>S11/1</b> | A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do <i>métier</i> docente                | Ada Magaly Matias Brasileiro, Viviane Raposo Pimenta (O) |
| <b>S11/2</b> | Práticas didáticas em tempos de pandemia: valores e crenças sobre o agir docente em discursos de professores brasileiros  | Juliana Alves Assis (O)                                  |
| <b>S11/3</b> | Práticas reflexivas na formação de professores do campo da linguagem: a abordagem dos gêneros discursivos e seus desafios | Maria Angela Paulino Teixeira Lopes (O)                  |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| <b>S12</b>   | <b>L'interaction entre activité verbale et conceptualisation dans la construction des savoirs grammaticaux.</b>  | <b>Ecaterina Bulea Bronckart (koord.) (P)</b><br><b>Antonia Coutinho, Eulalia Leurquin (eztab. / discut.)</b> |
| <b>S12/1</b> | L'analyse du processus de conceptualisation de la dépendance syntaxique pour appréhender les raisonnements et les apprentissages grammaticaux d'élèves de 13-14 ans. | Sandy Stoudmann (O)   |
| <b>S12/2</b> | Métalangage et construction de savoirs grammaticaux : usages, fonctions et obstacles   | Anouk Darne-Xu, Véronique Marmy (O)   |
| <b>S12/3</b> | Une perspective plurisémiotique pour former des concepts grammaticaux. Étude de l'enseignement d'un objet grammatical : la valeur des temps du passé.                | Matthieu Merhan (O)   |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| <b>S13</b>   | <b>Pratiques didactiques et régulation d'obstacles.</b>   | <b>Diane Boer &amp; Salvka Pogranova (koord.).<br/>Véronique Laurens (eztab. / discut.)</b> |
| <b>S13/1</b> | « S'il te plait, aide-moi à me corriger » ou comment les obstacles, la régulation et l'alternance des langues participent à l'apprentissage d'une nouvelle langue ? | Slavka Pogranova, Marc Surian (O)   |
| <b>S13/2</b> | Enseignement de l'oral aux élèves allophones entre le système didactique principal et auxiliaire : obstacles et régulations   | Joaquim Dolz (P), Diane Boër, Carla Silva-Hardmeyer, Aurelie Roux-Mermoud (O)               |
| <b>S13/3</b> | Interactions didactiques : quelle articulation entre obstacles rencontrés et régulations ?  | Catherine Tobola Couchepin  |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| <b>S14</b>   | <b>Langage et développement de l'imagination : le rôle de la pensée par concepts.</b>              | <b>Bernard Schneuwly (P)</b>                          |
| <b>S14/1</b> | Tout ce qui peut être imaginé est réel.<br>De l'unité contradictoire entre imagination et pensée   | Bernard Schneuwly (P)                                 |
| <b>S14/2</b> | Pensée par concepts et imagination de l'adolescent :<br>un rapport au réel radicalement transformé | Thérèse Thévenaz (P)                                  |
| <b>S14/3</b> | L'imagination en développement, avant le concept   | Glaís Sales Cordeiro (P), Irina Leopoldoff Martin (O) |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| <b>S15</b>   | <b>O ensino da multimodalidade e os manuais escolares: uma problemática dos dias atuais.</b>                  | <b>Audria Leal (koord.) (O)<br/>Eulália Leurquin (eztab. / discut.) (O)</b> |
| <b>S15/1</b> | Semiotização do conhecimento em manuais escolares de português: quando o verbal e o não verbal (não) dialogam | Matilde Gonçalves (O)   |
| <b>S15/2</b> | Manuais escolares de História: plano de texto e (re)construção do conhecimento                                | Noémia Jorge (O)  |
| <b>S15/3</b> | O plano de texto nos textos multimodais: um caminho para o ensino da leitura crítica                          | Audria Leal (O)   |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| <b>S16</b>   | <b>Towards an integrated teaching of Basque, Spanish and English in compulsory education in the Basque Autonomous Community.</b>  | <b>Ibon Manterola (koord.) (P)</b>                                   |
| <b>S16/1</b> | Plurilingual didactics of the oral exposition in secondary education: some evidence from a genre-based didactic sequence integrating Basque, Spanish and English                  | Ana Aldekoa, Itziar Idiazabal, Ibon Manterola (P)                    |
| <b>S16/2</b> | Réflexions sur une didactique intégrée des langues dans l'enseignement plurilingue au Pays Basque. Analyse de manuels d'enseignement de basque, espagnol et anglais au secondaire | Leire Diaz de Gereñu, Margareta Almgren (P)                          |
| <b>S16/3</b> | Perceptions of Primary and Secondary school teachers from the Basque Autonomous Community on the implementation of the Integrated Treatment of Languages                          | Miren Ibarluzea, Nora Aranberri, Mari Mar Boillos, Eneko Zuloaga (O) |

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| <b>S17</b>   | <b>La enseñanza de la lengua y la reflexión sobre la formación docente mediante el uso del video.</b>  | <b>Alicia Martí (koord.) (O)</b>             |
| <b>S17/1</b> | El vídeo en la enseñanza de lenguas  | Pilar Garcia Vidal, Alicia Martí Climent (O) |
| <b>S17/2</b> | El uso del relato digital personal en la formación inicial de maestros de lengua extranjera (inglés): una herramienta para la reflexión sobre la identidad docente | María Dolores García-Pastor (O)              |
| <b>S17/3</b> | La subtítulos como herramienta metodológica para la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés como LE  | Betlem Soler Pardo (O)                       |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| <b>S18</b>   | <b>Formação de professor no contexto do estágio docente.</b>                | <b>Eulália Leurquin (koord.) (O)</b><br><b>Ana Angélica Lima Gondim (eztab. / discut.) (O)</b> |
| <b>S18/1</b> | Práticas formativas de professores de língua portuguesa em formação inicial | Eulália Leurquin, Rosivaldo Gomes (O)  |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
|              |   |   |
| <b>S18/2</b> | Análise das representações sobre o agir professoral no contexto das interações didáticas remotas no âmbito do Programa Residência Pedagógicas | Camila Peixoto, Ana Edilza Aquino de Sousa (O)              |
| <b>S18/3</b> | Análise da atividade em sala de aula de línguas: como o estagiário representa seu agir?   | Larissa Ferreira Rodrigues, Carlos Héric Silva Oliveira (O) |

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| <b>S19</b>   | <b>La importancia epistemológica y ecológica de las lenguas indígenas.</b>  | <b>Marina Arratia (koord.) (O)</b>        |
| <b>S19/1</b> | Conocimiento etnoecológico codificado en la lengua quechua  | Marina Arratia (O)                        |
| <b>S19/2</b> | La lengua como espejo del alma, vehículo de sabiduría y memoria de un pueblo  | Abadio Green Stocel Manibinigidiginya (O) |
| <b>S19/3</b> | Pedagogía intracultural para la enseñanza de la lengua quechua basada en las funciones de la lengua y los espacios de vida de los hablantes | Julieta Zurita C. (O)                     |

|              |  |                                    |
|--------------|--|------------------------------------|
| <b>S20</b>   | <b>Impacto dos gêneros no agir docente em três contextos universitários de ensino.</b>                             | <b>Anise Ferreira (koord.) (O)</b> |
| <b>S20/1</b> | Das prescrições ao trabalho docente: os gêneros textuais em um curso de Pedagogia                                  | Luzia Bueno (O)                    |
| <b>S20/2</b> | Gênero instrucional digital na didática do grego antigo  | Anise Ferreira (O)                 |
| <b>S20/3</b> | O letramento acadêmico em foco: dispositivos didáticos para o ensino de gêneros textuais em contexto universitário | Eliane Lousada (O)                 |

|            |   |  |
|------------|---|--|
| <b>S21</b> | <b>La collaboration dans la formation et dans le développement professionnel des enseignants.</b> | <b>Lília Abreu Tardelli (O), Carla Silva-Hardmeyer (O) &amp; Glais Sales Cordeiro (koord.) (P)</b> |
|------------|---|--|

|              |  |  |
|--------------|--|--|
|              |  | <b>Antónia Coutinho (eztab. / discut.) (O)</b>                       |
| <b>S21/1</b> | Une proposition de formation basée sur des analyses des conflits d'enseignants par rapport l'objet d'enseignement, l'outil didactique, l'autrui et le contexte | Lília Abreu-Tardelli, Angélica Hernandez-Lima & equipe ALTER-FIP (O) |
| <b>S21/2</b> | Collaboration entre enseignant et chercheur dans la formation : le rôle du focus groupe  | Carla Silva-Hardmeyer, Joaquim Dolz & equipe FORENDIF (O)            |
| <b>S21/3</b> | Perspectivas de pesquisa participativa para o ensino da compreensão em leitura: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração                             | Glaís Sales Cordeiro (P)   |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| <b>S22</b>   | <b>Abordagens formativas em contextos didáticos inclusivos.</b>                                 | <b>Regina Celi Mendes Pereira (koord.) (O)</b>                 |
| <b>S22/1</b> | O ISD e as questões de formação à luz de uma perspectiva inclusiva                              | Betânia Medrado, Rosycléa Dantas (O)                           |
| <b>S22/2</b> | Aprendizagem de inglês por alunos idosos em contexto de aulas remotas: uma análise à luz do ISD | Karyne Soares Duarte Silveira (O)                              |
| <b>S22/3</b> | Práticas mediadoras inclusivas de alunos apoiadores no ensino superior                          | Diana Ribeiro Guimarães Farias, Regina Celi Mendes Pereira (O) |

## Posterrak / Pósters (G)

|  |
|--|
| <b>Rubén Cristóbal Hornillos:</b> Los juegos del rol como estrategia facilitadora para la interacción en la enseñanza de L1 o L2 y en entornos presenciales o virtuales.   |
| <b>Cintia Maria Guedes Silva:</b> Análise da aprendizagem de Francês Língua Estrangeira e seus possíveis efeitos sobre a língua portuguesa.  |
| <b>Charlotte Lamy de la Chapelle:</b> Pratiques plurilingues dans la classe : à la recherche des conditions préalables d'adhésion des enseignant-es.   |
| <b>Aline Hitomi Sumiya:</b> O trabalho com a produção de gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de fle: uma possível transferência de capacidades de linguagem?  |
| <b>Maria Helena Mendes &amp; Luzia Bueno:</b> Temas atuais e formação humana: uma proposta de desenvolvimento do letramento em EAD.  |
| <b>Simone Maria Dantas-Longhi &amp; Flavia Fazion:</b> Le débat interprétatif sur le métier de "tuteur-formateur" dévoilé par les figures d'action.  |
| <b>Mª Victoria Goicoechea &amp; Mª Ángeles Goicoechea:</b> Contenidos y tratamiento lingüístico en dos Guías de Coeducación.   |
| <b>Paula Berzal, Alexandre Bataller &amp; Agustín Reyes:</b> Desarrollo de las competencias plurilingües y la literacidad en educación primaria. Análisis de una secuencia didáctica a partir de álbumes ilustrados y otros recursos multimodales. |
| <b>Raquel Molero &amp; Alexandre Bataller:</b> Un dispositivo didáctico a partir de la poesía experimental para desarrollar prácticas sociodiscursivas en la enseñanza de lenguas.   |
| <b>Siderlene Muniz-Oliveira &amp; Didiê Ana Ceni Denardi:</b> O ensino do inglês como língua estrangeira para idosos na abordagem do ISD: construção de material didático.   |
| <b>Vitor Hugo da Silva Alves &amp; Luzia Bueno:</b> Gêneros textuais jurídicos e suas transformações para agilizar a compreensão dos destinatários.  |

[eu] Egitarauan ez da ordu-tarte zehatzik egongo poster formatuko aurkezpenentzat. Aldiz, ikastaroko Moodle plataforman gune bat egongo da posterentzat, etengabe eskuragarri. Foro bat egongo da plataforman egileen eta publikoaren arteko harremana bideratzeko. Datozen egunetan bidaliko dira plataformaren inguruko argibideak. Behean zerrendatu dira poster formatuko aurkezpenak.

[es] En el programa no habrá un espacio específico para las presentaciones de formato póster. Por el contrario, en la plataforma Moodle del congreso se habilitará un espacio destinado a los pósteres, que estará disponible durante todo el congreso. Habrá un foro en la plataforma para facilitar el contacto entre el público y los/las autores/autores. En los próximos días se enviará la información necesaria en relación a la plataforma. A continuación, puede consultarse la lista de presentaciones en formato de póster.

[fr] Il n'y aura pas d'espace spécifique dans le programme pour les présentations de posters. En revanche, il y aura un espace sur la plateforme Moodle de la conférence pour les posters, qui seront disponibles tout au long de la conférence. Il y aura un forum sur la plateforme pour faciliter le contact entre le public et les auteurs. Des informations concernant la plateforme seront envoyées dans les prochains jours. La liste des présentations de posters est disponible ci-dessous.

[pt] Não haverá um espaço específico no programa para apresentações de cartazes. Por outro lado, haverá um espaço na plataforma Moodle da conferência para posters, que estará disponível durante toda a conferência. Haverá um fórum sobre a plataforma para facilitar o contacto entre o público e os autores. A informação relativa à plataforma será enviada nos próximos dias. A lista de apresentações de posters está disponível abaixo.

[en] There will not be a specific space for poster presentations in the program. On the contrary, in the Moodle platform of the congress a space will be set up for posters, which will be available throughout the congress. There will be a forum on the platform to facilitate contact between the public and the authors. In the next few days, the necessary information regarding the platform will be sent. The list of poster presentations can be found below.



**Egileak**  
**Autores**  
**Authors**  
**Auteurs**

|                           |             |                      |                  |
|---------------------------|-------------|----------------------|------------------|
| Abad Beltrán              | Victoria    | Berzal Gracia        | Paula            |
| Aeby Daghe                | Sandrine    | Biaín Salaberria     | Iñaki            |
| Aldekoa Díez              | Ana         | Biao                 | Florent          |
| Almgren                   | Margareta   | Boër Schneider       | Diane            |
| Alonso Amezua             | Idurre      | Boillos Pereira      | Mari Mar         |
| Alves Assis               | Juliana     | Bronckart            | Jean Paul        |
| Alves Ataíde              | Cleber      | Bueno                | Luzia            |
| Alves Pereira             | Bruno       | Bulea-Bronckart      | Ecaterina        |
| Aragón Nuñez              | Lourdes     | Bussola              | Diego            |
| Aranberri<br>Monasterio   | Nora        | Campos Bandrés       | Iris Orosia      |
| Armin                     | Murmann     | Campos Bayon         | Ana              |
| Arratia Jiménez           | Marina      | Carnin               | Anderson         |
| Ávila dos Anjos Luna      | Ewerton     | Casas Deseuras       | Mariona          |
| Aznárez Mauleón           | Mónica      | Ceni Denardi         | Didiê Ana        |
| Azpeitia Eizaguirre       | Agurtzane   | Colón Castillo       | María Jesús      |
| Azurmendi Jimeno          | Nekane      | Comajoan             | Llorenc          |
| Bach Martorell            | Carme       | Correia Almeida      | Ana Carolina     |
| Bandeira de Mello         | Bruna       | Coutinho             | Antónia          |
| Barberán Recalde          | María Tania | Cristóbal Hornillos  | Rubén            |
| Barbosa Oliveira          | Gisele      | Cristovão Lopes      | Vera Lúcia       |
| Barricelli                | Ermelinda   | Da Costa Joaquim     | Carolina         |
| Barrios Vazquez           | Mikel       | Da Silva Alves       | Vitor Hugo       |
| Bataller Catala           | Alexandre   | Da Silva Lima        | Gustavo Henrique |
| Beaufils                  | Christophe  | Da Silva             | Emily            |
| Bengoetxea<br>Manterola   | Olatz       | Dantas Longhi        | Simone Maria     |
| Bereziartua<br>Etxeberria | Garbiñe     | Darme-Xu             | Anouk            |
| Berlou                    | Fanny       | De Almeida Graça     | Luciana          |
| Bermejo                   | Iratxe      | de Oliveira Jorge    | Noémia           |
| Bernardes Viani           | Renan       | Dechicha<br>Parahyba | Fatiha           |

|                                      |               |                              |                |
|--------------------------------------|---------------|------------------------------|----------------|
| Delmaschio<br>Poncino                | Claudio       | Garro Larrañaga              | Eneritz        |
| Diaz de Gereñu<br>Lasaga             | Leire         | Gartziarena San<br>Policarpo | Mikel          |
| Díaz Marichal                        | Damián        | Gaspar Arraiza               | Artzai         |
| Diego Hernández                      | Elena         | Gatea                        | Diana          |
| Diez Guiral                          | Uxue          | Genesee                      | Fred           |
| Dolz Mestre                          | Joaquim       | Goicoechea<br>Gaona          | Maria Victoria |
| Dompmartin<br>Normand                | Chantal       | Goicoechea<br>Gaona          | María Ángeles  |
| D'Orange Ferreira                    | Anise         | Gómez Fernández              | Araceli        |
| Eguizabal<br>Olloquiegu              | Diego         | Gonçalves<br>Carvalho        | Matilde        |
| Erdozia Leturia                      | Olatz         | Gonçalves<br>Magalhães       | Miguel         |
| Espíndola<br>Rodrigues<br>Figueirêdo | Lena Lúcia    | Green Stocel                 | Abadio         |
| Espinoza Reátegui                    | Esther        | Guedes Silva                 | Cintia Maria   |
| Ezeizabarrena<br>Segurola            | Maria José    | Guedes<br>Magalhaes          | Tania          |
| Fazion                               | Flavia        | Hernandes Lima               | Angélica       |
| Ferreira da Silva<br>Rodrigues       | Larissa Maria | Hernandez LLona              | Xabier         |
| Ferreira dos Reis                    | Michel        | Hess<br>Zimmermann           | Karina         |
| Ferreira Santos                      | Jorge Thiago  | Huarte Abasolo               | Maidier        |
| Fioroto Fioroto                      | Juliana       | Ibañez Ramos                 | Marga          |
| Gagnon                               | Roxane        | Ibarluzea<br>Santisteban     | Miren          |
| Galarraga<br>Arrizabalaga            | Haizea        | Ibarra Atutxa                | Jaione         |
| Garcia Azkoaga                       | Ines          | Idiart                       | Isabelle       |
| Garcia Debanc                        | Claudine      | Idiazabal<br>Gorrotxategi    | Itziar         |
| García del Real<br>Marco             | Isabel        | Illamola Gomez               | Cristina       |
| García Pastor                        | María Dolores | Imaz Agirre                  | Ainara         |
| Garcia Vidal                         | Pilar         | Joan Casademont              | Anna           |

|                          |              |                          |              |
|--------------------------|--------------|--------------------------|--------------|
| Kopinska                 | Marta        | Mielgo Merino            | Roberto      |
| Kracker<br>Francescon    | Paula        | Miquelante<br>Ascencio   | Marileuza    |
| Lamy de La<br>Chapelle   | Charlotte    | Miranda                  | Florencia    |
| Larraza Arnanz           | Saioa        | Molero Sánchez           | Raquel       |
| Larringan<br>Aranzabal   | Luis Maria   | Monville                 | Katixa       |
| Lasa Agirrezabal         | Xabier       | Morales Ezquerria        | Ariadna      |
| Lasagabaster<br>Herrarte | David        | Mugertza Imaz            | Esther       |
| Lascano                  | Beñat        | Muguruza<br>Aseguiñolaza | Beñat        |
| Laurens                  | Veronique    | Munarriz Ibarrola        | Amaia        |
| Leal                     | Audria       | Mungia Idarreta          | Alex         |
| Lekuona Antzizar         | Idurre       | Muniz Oliveira           | Siderlene    |
| Leopoldoff<br>Maartin    | Irene        | Murciano<br>Eizagirre    | Aroa         |
| Leurquin                 | Eulália Vera | Murua Uria               | Nagore       |
| Lima Gondim              | Ana Angélica | Navarro                  | Paula        |
| López Alonso             | Luís         | Ó Duibhir                | Pádraig      |
| López Flamarique         | Maite        | Ocio                     | Begoña       |
| Lousada                  | Eliane       | Olasagarre<br>Mendinueta | Yolanda      |
| Luzonzo                  | Filipe       | Olcomendy                | Argia        |
| Machado<br>Bartikoski    | Fernanda     | Ortega Etcheverry        | Ane          |
| Madina<br>Elguezabal     | Itziar       | Ozaeta Elorza            | Arantza      |
| Manterola Garate         | Ibon         | Pardina Arenaza          | Ainhoa       |
| Marmy Cusin              | Véronique    | Paulino Lopes            | Maria Angela |
| Martí Climent            | Alícia       | Peçanha Mendes           | Maria Helena |
| Matias                   | Joseane      | Perez Lizarralde         | Karmele      |
| Matias Brasileiro        | Ada Magaly   | Petrucci                 | Solenn       |
| Mattos Guimares          | Ana          | Pinto Pinto              | Rosalice     |
| Merhan                   | Matthieu     | Plazaola Zabala          | Inari        |
| Messier                  | Genevieve    | Pogranova                | Slavka       |

|                           |                  |                          |               |
|---------------------------|------------------|--------------------------|---------------|
| Postiglione               | Cecilia          | Stutz                    | Lidia         |
| Raposo Pimenta            | Viviane          | Sullon Acosta            | Karina        |
| Retolaza<br>Gutierrez     | Iratxe           | Sumiya                   | Aline Hitomi  |
| Reyes Torres              | Agustín          | Teixeira                 | Carla         |
| Ricciardi Ricciardi       | Natalia          | Thevenaz Christen        | Therese       |
| Rocha                     | Suélen Maria     | Tognato                  | Maria         |
| Rocha Vidal<br>Amorim     | Neuraci          | Tonelli                  | Jaci Brasil   |
| Rodríguez<br>Gonzalo      | Carmen           | Tonelli                  | Juliana       |
| Sales Cordeiro            | Glaís            | Torralba Rubinos         | Claudia María |
| Salinas García            | Ana Karina       | Uzcanga Vivar            | Isabel        |
| Sampériz<br>Hernández     | Marta            | Vázquez<br>Fernández     | Martín        |
| Sánchez<br>Rodríguez      | Susana           | Vidal Carneiro           | Fábio Delano  |
| Santolària Òrrios         | Alícia           | Viladrich<br>Castellanas | Èric          |
| Santos Abreu-<br>Tardelli | Lília            | villarreal olaizola      | izaskun       |
| Schneider Queros          | Josiete Cristina | Voltero                  | Kelli Mileni  |
| Schneuwly                 | Bernard          | Wernz Pereira            | Maycon Cesar  |
| Sendra Rovira             | Montserrat       | Zabala Unzalu            | Igone         |
| Severina Gomes            | Valéria          | Zani Bacan               | Juliana       |
| Silva Hardmeyer           | Carla            | Zavam                    | Aurea         |
| Soler Pardo               | Betlem           | Zurita Cabero            | Julieta       |
| Stoudmann                 | Sandy            |                          |               |

**Kongresuaren laburpena iruditán**  
**Resumen del congreso en imágenes**  
**Résumé du congrès en images**  
**Resumo do congresso em imagens**  
**Summary of the conference in  
pictures**

- Beheko estekan duzue kongresuaren laburpena, narrazio grafiko gisa.
- Podéis ver un resumen del congreso en forma de narración gráfica en el enlace que aparece más abajo.
- Vous pouvez voir un résumé du congrès sous la forme d'un récit graphique dans le lien ci-dessous.
- Você pode ver um resumo do congresso na forma de uma narrativa gráfica no link abaixo.
- You can see a summary of the congress in the form of graphic narrative in the link below.

<https://ehutb.ehu.eus/video/615ec8cf30fdd1563570c069>



**ISD**<sup>20</sup><sub>21</sub> INTERAKZIONISMO  
SOZIO-DISKURTSIBOAREN  
VII. NAZIOARTEKO KONGRESUA