

**Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.
Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura**

Maestranda
Simone María Triches

**La historieta y el género crónica como
representación del cotidiano brasileño.
*Los efectos de sentido en los alumnos del
profesorado en
Portugués – Lengua extranjera***

**Tesis presentada para obtener el título de
“Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto,
queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Mgter. Ivone Carissini da Maia

Año 2017



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**LA HISTORIETA Y EL GÉNERO CRÓNICA COMO
REPRESENTACIÓN DEL COTIDIANO BRASILEÑO.
LOS EFECTOS DE SENTIDO EN LOS ALUMNOS
DEL PROFESORADO EN PORTUGUÉS
- LENGUA EXTRANJERA**

Simone Maria Triches

2017

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**LA HISTORIETA Y EL GÉNERO CRÓNICA COMO
REPRESENTACIÓN DEL COTIDIANO BRASILEÑO.
LOS EFECTOS DE SENTIDO EN LOS ALUMNOS
DEL PROFESORADO EN PORTUGUÉS
- LENGUA EXTRANJERA**

Autora:

Simone Maria Triches

Directora:

Mgter. Ivone Carissini da Maia

Tesis presentada para la obtención del grado académico
de MAGISTER EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA.

Dedicatoria

Dedico la presente Tesis a mi padre (in memoriam) y a mi madre por su incentivo constante. De igual manera a mi marido por su apoyo incondicional.

Agradecimientos

Agradezco a profesores, colegas, compañeros y amigos que aportaron a mi formación, desde las particularidades de sus espacios culturales y lingüísticos, los que tuve la oportunidad de compartir: Brasil, Argentina y Paraguay. De los tres me siento parte.

Resumen

La presente Tesis trata sobre la producción de sentido en la lectura de textos literarios en portugués variedad brasileña. Consideramos las competencias necesarias para la comprensión de textos en dicha lengua extranjera, un proceso complejo que implica ingresar a la memoria discursiva, a la identidad y a las particularidades de los aspectos culturales. También a las convenciones que marcan lo que puede ser dicho y lo inconveniente en diferentes situaciones. En el proceso de lectura y comprensión del entramado textual, hablamos de producción de sentido, debido a que el enunciado no es transparente, en él concurren las formaciones discursivas e ideológicas, tanto de quien lo produce como de quien lo interpreta. Construir sentidos significa asumir posiciones en un contexto histórico y social, considerando lo preconstruido y la identidad, formada por la memoria discursiva. A partir de estas reflexiones, elegimos la crónica del cotidiano “Fuga”, de Luis Fernando Veríssimo y una historieta de la “Turma da Mônica”, de Mauricio de Sousa, vinculadas al tópico de la alimentación. Ambos géneros fueron utilizados como herramientas, materializadas en actividades prácticas y aplicadas a un grupo específico de estudiantes del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Dicho material constituye nuestro *corpus* de análisis, desde el eje de la importancia del alimento en la vida cotidiana y social y los protocolos que se generan en torno de la comida.

Palabras clave: **Lengua Portuguesa. Lenguaje. Identidad. Memoria discursiva. Producción de sentido. Lectura y escritura. Práctica social.**

Índice

Capítulo 1 Especificidad de los contextos.....	1
Complejidades de la Provincia de Misiones.....	1
La influencia de guaraní.....	2
El portuñol o portugués misionero.....	3
Portugués de Brasil y Español de Argentina.....	4
Concepto de frontera: incidencia de la complejidad.....	5
El portuñol y la comunicación en la región de frontera.....	8
Contextualización institucional.....	10
Contextualización del Profesorado en Portugués.....	12
Contextualización áulica. Problemática de los ingresantes y estudiantes.....	16
Capítulo 2 Enseñanza y aprendizaje.....	23
Algunas consideraciones sobre las concepciones de Enseñanza y Aprendizaje.....	23
Teorías Mediacionales Cognitivas e Interaccionistas.....	25
La Corriente Genético-Cognitiva en Piaget.....	25
La Dialéctica de Vigotsky.....	27
Ausubel y el Aprendizaje Significativo.....	29
Enseñanza y Aprendizaje en un Contexto Constructivista.....	31
Ejes orientadores del profesor como profesional.....	34
Profesor de portugués. Particularidades del rol.....	40
Reflexiones sobre lengua y lenguaje.....	40
Enfoques en la enseñanza de lenguas.....	45
El enfoque comunicativo y la interculturalidad.....	47
Capítulo 3 Alimentación y cultura.....	54
Cultura alimentaria como construcción.....	54
Aportes.....	59
El indígena y el europeo.....	59
El africano.....	61
Comida e identidad.....	64
Ritos alimentarios.....	67

Capítulo 4 Lectura y escritura en el contexto universitario	71
Aproximaciones a las nociones de texto.....	71
Texto en el Análisis del Discurso	74
Sentido y efectos de sentido.....	75
Implícitos	78
Competencias relacionadas con el lenguaje.....	79
Condiciones para la textualidad. Aportes de la Gramática Textual.....	80
La lectura como proceso	84
Lectura y escritura.....	91
Capítulo 5 Relatos: crónicas del cotidiano e historietas	94
Narrativa, imaginario y cronotopo	94
Crónicas e historietas en la mira	97
El nacimiento de la crónica y sus características contemporáneas	98
Clasificación de las crónicas literarias	99
Lupas para el análisis de la crónica “Fuga”, de Luis Fernando Veríssimo.....	100
Las historietas. Miradas	109
“Turma da Mônica”: propuesta de lectura	110
Capítulo 6 El proceso de investigación.....	117
Despliegues en lo metodológico	117
Objetivos	119
Justificación	120
Conformación del <i>corpus</i>	121
Instrumentos propuestos	122
Proceso de aplicación de los instrumentos.....	127
Procedimientos para el análisis de los datos	129
Capítulo 7 Análisis del <i>corpus</i>	131
Criterios de análisis.....	131
Actividades. Crónica del cotidiano “Fuga”	133
Actividades. Historieta “Turma da Mônica”	150
Consideraciones finales	163
Referencias bibliográficas.....	168
Anexos	178

Lista de tablas

Tabla 1. Equivalencias entre planes de estudio	13
Tabla 2. Perfil de los informantes.	124
Tabla 3. Categorías clasificatorias e informantes – texto “Fuga”	133
Tabla 4. Categorías clasificatorias e informantes - texto “Turma da Mônica”	150

Capítulo 1

Especificidad de los contextos

Complejidades de la Provincia de Misiones

Nos parece importante considerar el contexto regional y de Brasil para que nuestros estudiantes del Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones puedan empezar a aproximarse a la lengua portuguesa variedad brasileña con solidez. Los futuros profesionales posiblemente van a desempeñarse en la región, o eventualmente pueden llegar a entrar en contacto con una comunidad que hable el portuñol o el guaraní, que también están presentes en la Provincia de Misiones. Queremos destacar que tener el español, el guaraní o el portuñol como lengua materna y además abrirse a la posibilidad de conocer la lengua portuguesa y la cultura de Brasil en el cursado de la mencionada carrera de grado es fundamental, además de significar un paso más para la integración regional y la valorización de las culturas próximas. Por otra parte, involucra la consideración de las diferencias y similitudes que nos aproximan. La formación profesional integral va más allá de lo específico de cada carrera. Se da en el momento en que el sujeto de aprendizaje puede reconocer la importancia de la multiplicidad de los saberes y así transformarlos en significativos, pensando en su rol futuro en la sociedad. El profesor, desde la función de mediador de saberes, tiene que acercar todas las herramientas disponibles para que el estudiante se forme integralmente. En ese sentido, haremos a continuación un breve recorrido por las complejidades lingüísticas que nos rodean.

La influencia del guaraní. Nuestro objetivo al escribir sobre la complejidad de la Provincia de Misiones es materializar en palabras nuestra realidad, sin pretensiones de ser exhaustivos, relacionada con la complejidad, las mezclas, la heterogeneidad de las fronteras y de las etnias que la conforman. Misiones limita con Brasil y Paraguay. Si nos ubicamos en la zona de frontera con Brasil, el panorama lingüístico no puede ser reducido al bilingüismo solamente, sino más bien es de plurilingüismo, con la complejidad que supone la existencia de una forma de comunicación no reconocida oficialmente, como es el caso del portuñol. Si nos desplazamos a su capital, la ciudad de Posadas, nuestro ámbito de trabajo, vemos que la misma limita con Paraguay, por lo tanto es común observar situaciones comunicativas con préstamos e influencias del sustrato guaraní. Amable (1983) en un estudio realizado sobre las particularidades lingüísticas misioneras, comprueba el aporte al **habla regional** y afirma que en las misiones jesuíticas predominaba el guaraní *avañe'ê*. Comenta:

El sustrato guaraní condiciona el habla de Misiones. Se usa aquí un castellano que, en términos generales, es el mismo que se emplea en el resto del país; pero en lo particular denota caracteres fonéticos, sintácticos y morfológicos que le son propios, los que responden, en proporción considerable, a la influencia guaraní. (p.21)

El mencionado autor también explica que en Posadas los usos lingüísticos son muy variados, ya que hay un flujo continuo de personas que provienen de otras provincias o de otros países, de diferentes condiciones socioculturales y económicas. Dice Amable que las que permanecen en Posadas y que son de un nivel social menos elevado, generan un sociolecto particular. En algunos escenarios de la realidad cotidiana, en las situaciones de interacción, la comunicación se da solamente en guaraní, como es el caso del habla de las *paseras*, también llamadas *villenas*, mujeres paraguayas que cruzan el puente que une

Posadas (Misiones, Argentina) con Encarnación (Departamento de Itapúa, Paraguay), realizando prácticas comerciales propias de la economía informal de dicho espacio de frontera.

Niro (2010) puntualiza que el guaraní es una lengua hablada no sólo por los indígenas, sino por la población no indígena también. Los usuarios se encuentran en Paraguay, sur de Brasil, Bolivia y, además de Misiones, en las siguientes provincias argentinas: Corrientes, Chaco, Formosa, Entre Ríos y Santa Fe. Se extiende también a Buenos Aires, debido a las migraciones provenientes de Paraguay. Sin embargo, a pesar de ser lengua oficial del mencionado país y junto a la Provincia de Corrientes haber sido promovida como lengua a ser enseñada en el sistema educativo oficial, el guaraní no es considerado de prestigio, de ascensión social, y llega a ser rechazado en determinados ámbitos. Al mismo tiempo, otra porción de la población se enaltece por poder mantener las raíces lingüísticas familiares. Esta ambivalencia produjo un fenómeno típico de nuestra región, que es la mezcla del guaraní con el español, llamado *jopará*. Por su parte, en Posadas también se utilizan términos guaraníes, por ser producto del contacto entre lenguas y parte de la idiosincrasia de la región.

El portuñol o portugués misionero. Vamos a referirnos a una problemática que, si bien no es nuestro objeto de estudio específico en el presente trabajo, está siempre actuando en el aula y es parte de la identidad de algunos de nuestros estudiantes, quienes en muchos casos provienen de la región fronteriza con Brasil manteniendo contacto con sus familiares de allá. También puede ocurrir que en su futuro desempeño profesional como profesores de portugués, tengan que convivir con las particularidades culturales y lingüísticas de dicha región, las que deben ser respetadas. El **portuñol o portugués misionero** de la región lindante con Brasil está inserto en el Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y es por este

motivo que no podemos dejar de indagar su complejidad. Carissini da Maia (2016), en el Proyecto de Investigación, del que participamos como miembro del equipo: “El portugués de la provincia de Misiones: lenguas y culturas en contacto”, explica:

En la provincia de Misiones, contexto que nos ocupa, principalmente en la zona del Alto Uruguay, se habla una variedad de portugués, matizado con el español, que es llamada popularmente “brasileiro” o “portuñol”, ésta última la manera de nombrar más empleada por la población misionera en general. Tanto “*portugués de Misiones*”, cuanto “*portuñol*” son designaciones mencionadas en varios trabajos sobre culturas y lenguas en contacto por CAMBLONG (1977), MAIA (2002), STURZA (2004), LIPSKI (2011). (p.2)

Portugués de Brasil y Español de Argentina. Para comprender dicha complejidad, vamos a ubicar históricamente estas dos lenguas. Las lenguas romances, como portugués, español, francés e italiano, son derivadas de la familia de las lenguas indoeuropeas. En términos históricos, son una evolución del latín vulgar, el latín hablado por el pueblo, que se extendió por el Occidente de Europa. Por esta razón son también llamadas lenguas neolatinas. En cuanto a la lengua portuguesa, inicialmente, en el período de las invasiones romanas empezó a formarse en las Provincias de Lusitania y Galesia, recibiendo influencia de los dialectos mozárabes. Su desarrollo se profundizó al norte de Portugal y en Galicia, creándose allí el gallego-portugués. Posteriormente, en 1143 Portugal se transformó en reino independiente, lo que contribuyó a la diferenciación entre el portugués y el español. En Brasil, la lengua portuguesa llegó a partir de 1500, cuando fue tomando otra configuración, influenciada por la lengua indígena, los dialectos de los esclavos africanos y posteriormente, por las lenguas de la inmigración europea. Igualmente en Argentina, el español adquirió

características que lo diferencian de la base europea. En la actualidad, en ambas lenguas podemos percibir los cambios evolutivos y las reactualizaciones que son constantes, debido al dinamismo producido por su uso.

Concepto de frontera: Incidencia de la complejidad. Históricamente, desde la concepción del Estado, la **frontera** define y marca los límites políticos de los territorios. Entre dos países, sabemos que es una línea divisoria que además de establecer dichos límites, determina también la soberanía y el alcance de la autoridad de cada gobierno. Desde esta perspectiva, se relaciona directamente con el concepto de estado-nación. La frontera además es considerada un espacio estratégico en términos geopolíticos y militares, que debe ser controlado y protegido.

En el imaginario nacional argentino, especialmente del siglo XIX hasta avanzado el XX, la frontera fue una barrera. Adentro, se pensaba en la existencia de una cultura homogénea, de un *ser nacional* uniforme y que además debería poder manejar la lengua oficial, estandarizada, única que tenía valor. El relato oficial de la nación excluye al indígena y al negro. No lo hace explícitamente con el europeo, necesario para la ocupación de las tierras, aunque la formación argentina siempre estuvo marcada por la vigilancia a la alteridad y la burla a la tonada de los inmigrantes.

Al retomar las cuestiones históricas, podemos decir que 1953 fue el año en que empezó la organización política y administrativa de Misiones, través de la promulgación de la Ley de Provincialización. Con anterioridad a esta fecha no era considerada por el poder central a los efectos de las mejorías necesarias para la población, como obras públicas y desarrollo económico. Con el tiempo definió su base agrícola y las decisiones políticas alcanzaron a mejorar la situación, teniendo como foco justamente el papel que cumplía la escuela pública,

que era producir “un goce pleno de soberanía nacional” (Camblog y Sánchez, 1977, p. 9), reducida a la idea de que la lengua era la creadora del sentimiento de nacionalismo.

Con vistas a dicha formación, el caso de la frontera con Brasil merece destaque. Nuestro centro de interés es la Provincia de Misiones y sus límites con los tres estados del sur de Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná. No cabe duda de que los primeros maestros de la zona, en los inicios del siglo XX tuvieron una ardua tarea en el momento de abrirse camino y fundar escuelas. Llevaban con ellos el mandato nacional homogeneizador de construcción del estado-nación, la impronta de implantar la cultura oficial argentina en los pueblos criollos de brasileños y en los asentamientos de inmigrantes europeos. Nos parece importante subrayar que la escuela cumplía un rol fundamental, como centro de la vida cultural de los pequeños poblados existentes. Como comenta Camblog y Sánchez (1977), el trabajo empezaba por intentar enseñar a los niños de miradas asombradas, la forma de vida argentina y la lengua castellana, muchas veces desde las primeras palabras. Y en esto estaba el foco central de su misión, la que no contemplaba la riqueza de los aportes culturales y lingüísticos de la otredad. Este proceso era muy conflictivo para el niño, que se veía entonces en una situación límite, en el **umbral**, así definido por Camblog (2002):

La umbralidad consiste en un tiempo-espacio en que el sujeto, en completa indefensión comunicativa, experimenta una crisis integral de sus referencias, de su mundo lingüístico y familiar, o lo que es lo mismo, de su semiosfera genuina. Casi nada de lo que trae consigo, de su bagaje simbólico estampado en la lengua, le sirve para desempeñarse en la escuela. La extrañeza hacia este nuevo espacio resulta violenta y profundamente dolorosa para el niño. La situación de umbral se manifiesta en el mutismo, en el aislamiento, en el llanto, en las posturas corporales, en la gestualidad, en

las tácticas defensivas y de resistencia ante la conmoción global del universo sígnico.
(p.16)

La autora explica que en la situación de **umbralidad**, el niño no logra entender por qué los legados familiares, que son parte de su identidad, deben ser dejados de lado. Dicha situación también ocurre en la actualidad cuando la escuela omite los factores socioculturales de su población de estudiantes. Así, trata a todos como si pertenecieran al medio urbano, desconsiderando los que provienen del medio rural, que tienen una forma de vida propia, creencias y tradiciones que son en muchos aspectos, distintas.

No podemos simplificar el significado de la frontera diciendo que es solamente una línea que divide lo nacional y lo extranjero. Tampoco se puede encasillar su significación sólo como un lugar de paso de personas y mercaderías, de manera legal o ilegal. La frontera es un espacio mucho más complejo. En ese sentido, Sarquis (1996) afirma que en dicho concepto confluyen diferentes factores: sociales, políticos, históricos, lingüísticos y culturales. La autora dice que lo más adecuado, debido a su amplitud, sería hablar de **zonas de frontera**, lo que abarcaría además del territorio lindante de ambas naciones, también la población que allí convive y desarrolla sus actividades, y sus particularidades, en relación con los demás habitantes de los países.

La idea remarcada y reivindicada en los años 70 de que la frontera debería ser un lugar cerrado al paso, para imposibilitar la invasión extranjera, no impidió la integración de su población. Podemos afirmar que para los habitantes fronterizos, es un espacio compartido, intrínseco a la comunidad. La integración se da desde antes de los acuerdos formales, como Mercosur, y más recientemente, Unasur. En este contexto, cabe visualizarla como **región de frontera** (Abínzano, 2004), un espacio semiótico, escenario marcado por la heterogeneidad, construido a través de **prácticas, memorias discursivas y culturales** particulares, con

relaciones sociales y familiares complejas. Es en fin una **semiosfera** (Lotman, 1996), que establece una semiosis infinita de relaciones sígnicas. Dicho universo está formado por signos lingüísticos, visuales, olfativos, gestuales y auditivos que crean y adquieren sentido en el uso, en el intercambio comunicativo, sentidos que pueden ser percibidos fácilmente o no ser tan evidentes, que son propios de las “interacciones que habitan la frontera” (Camblong, 2014, p. 20). Uno de ellos es la lengua, en el caso de nuestro foco de interés, el portuñol o portugués misionero de frontera.

El portuñol y la comunicación en la región de frontera. En la región de frontera conformada entre Misiones y el sur de Brasil, el **portuñol** o **portugués misionero** tiene vida propia y contenido social. Es parte de la **identidad** de los habitantes de la zona, constituida además por su contacto cultural y toda una mezcla de factores extralingüísticos. Pero, ¿qué es el portuñol? Carissini da Maia (2004), afirma:

Entonces, se podría decir que el ‘portuñol’ es una lengua oral no escrita, con un sistema independiente y diferente de otros que carece del status de lengua por no contar con normas y literatura escrita. En un principio, el ‘portuñol’ era una variedad lingüística regional de inmigrantes por el resultado del contacto con el portugués. Con el tiempo se consideró un dialecto debido a que pasó a representar, significar, connotar y simbolizar otros factores diferentes de los geográficos. (p. 80)

Camblong (2014) lo define de la siguiente manera: “un dialecto fronterizo con base de portugués y mezclas de español, con diversos grados de estandarización y amplio margen de variaciones en correspondencia con las dinámicas propias de zonas fronterizas” (p. 12). Camblong (2002) también explica que por otra parte, se percibe influencias en la

pronunciación, en el léxico y en las estructuras sintácticas en el español que se habla allí, derivadas del portugués.

Así, se configura una situación de **lenguas en contacto** (Calvet, 2002) y también de **culturas en contacto**. Carissini da Maia (2004) además subraya que la influencia tan marcada del portugués sobre el español de la zona de Misiones hace que se clasifique al portugués misionero como una variedad de la lengua portuguesa de Brasil. Dicha variedad es la aportada por los habitantes de la zona rural, marcadamente coloquial y no-escolarizada. También es influenciado por las variedades utilizadas en los medios de comunicación, ya que es común que ahí se escuchen radios y se miren canales de televisión de Brasil.

No podemos simplificar el portugués misionero en términos de bilingüismo únicamente. Misiones recibió una multiplicidad de inmigrantes, además de los brasileños: polacos, italianos, ucranianos, alemanes, suizos, lo que la hace una Provincia **pluricultural** y **plurilingüe**, en la que la diversidad es la marca que la define. En base a dicho contexto, podemos afirmar que en la realidad sociocultural de la provincia está presente la **hibridación**, entendida por García Canclini (2001) como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p.14). Así, el contacto entre las **fronteras semióticas** y las variedades lingüísticas es parte del portugués misionero.

Por otro lado, con la denominación específica de portuñol también se llama la forma de comunicación generada cuando un hablante de portugués aprende español o vice-versa, caso en el que percibimos influencias de una u otra lengua. Esta situación crea la **interlengua**, que es, de acuerdo con Moita Lopes (1996), la lengua de transición entre la materna y la extranjera. También es circunstancialmente utilizada por ejemplo, cuando un argentino visita alguna ciudad de Brasil y, para hacerse entender usa elementos de ambos sistemas lingüísticos, mezclados. Pero el portugués misionero de la región de frontera difiere en

muchos aspectos de la interlengua. Tampoco hay que confundirlo con portugués mal hablado. Si bien es cierto que no tiene el status de lengua, posee determinadas reglas propias, que son las que permiten que la comunicación ocurra entre los usuarios. En este sentido, se puede hablar de la existencia de una **comunidad lingüística**, definida por Fishman (1979) por el uso de al menos una variedad lingüística, respetando determinadas normas. Ser parte de dicha comunidad supone el conocimiento del portugués misionero, y además poder producir los hechos de habla y comprender lo no lingüístico de la comunicación, como por ejemplo los significados de la gestualidad utilizada en la zona. Nos parece importante considerar el contexto regional y de Brasil, para que nuestros estudiantes puedan empezar a aproximarse tanto al portugués variedad brasileña como al portugués de Misiones desde una mirada que contemple la complejidad.

Contextualización Institucional

De acuerdo con sus Estatutos, la Universidad Nacional de Misiones - UNaM (2016) es una Institución Pública con fines educativos y de sostén y propagación de la cultura, en sus aspectos universales, nacionales y regionales. En términos geográficos, se ubica en la Provincia de Misiones, con núcleos en diferentes ciudades. Comentamos anteriormente que es un área de marcada mezcla, pluricultural y plurilingüe y recibe estudiantes no sólo de su capital, Posadas, sino también de otras localidades de la Provincia. La Institución mantiene vínculos académicos con universidades brasileñas, con las que realiza contactos e intercambios, lo que contribuye a enriquecer el conocimiento que circula y abre el camino a nuevas posibilidades conjuntas. La UNaM está formada por seis facultades (Artes, Económicas, Exactas, Forestales, Ingeniería y Humanidades) y dos escuelas. Nuestra atención se va a centrar en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, específicamente en la carrera del Profesorado en portugués.

Desde nuestro lugar de docente del Departamento de Portugués vivenciamos la **heterogeneidad** que se manifiesta en los estudiantes, que llevan consigo su idiosincrasia, y algunos también el portugués misionero como lengua materna, constituyendo así una mixtura lingüística compleja. Dicha mezcla llega incluso a dificultar su identificación, a través de las marcas específicas entre portugués variedad brasileña, español y portugués misionero, lo que se percibe en el uso que se hace del lenguaje, tanto en forma oral como escrita. Desde este escenario, nos preguntamos ¿qué papel debe cumplir la universidad y específicamente el Profesorado en Portugués, frente al desafío de educar para la libertad y para la inclusión, dentro de un marco de democracia y, además, ampliando su rol de formar para el ejercicio de la ciudadanía en nuestro contexto? En primer lugar, ser consciente de la realidad en la que está inserta y poder vislumbrar alternativas de solución o propuestas que rompan las fronteras del saber académico y estrechen el vínculo con la comunidad. Puede abrir las puertas y dejar entrar un nuevo paradigma: el del **pensamiento complejo** (Castro-Gómez, 2007), que considere la multiplicidad de variables, formando profesionales que puedan desarrollarse en un mundo que es también más complejo cada día. Siguiendo al mencionado autor (2007): “...una universidad que *piensa* complejamente debe ser también una universidad que *funciona* complejamente” (p.87). Comenta además la cuestión del diálogo de saberes, que puede incluir conocimientos formales e informales, para enriquecer la formación del estudiante. La universidad es el espacio en donde deben convivir diferentes posturas teóricas y formas de conocimiento provenientes de distintas culturas. La variedad del portugués misionero debe ser valorizada en el mismo nivel que las otras dos lenguas mencionadas y se les debe brindar a los estudiantes las herramientas adecuadas para identificarlas y usarlas correctamente en los ámbitos que correspondan.

En este contexto, nos parece importante destacar las propuestas de integración surgidas con los Tratados Internacionales, como el Mercosur y más recientemente entre los países

miembros del Unasur - Unión de Naciones Sudamericanas (2016), como Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay, Chile, entre otros. Este último, plantea entre sus objetivos:

La Unión de Naciones Suramericanas tiene como objetivo construir, de manera participativa y consensuada, un espacio de integración y unión en lo cultural, social, económico y político entre sus pueblos, otorgando prioridad al diálogo político, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, el financiamiento y el medio ambiente, entre otros, con miras a eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social y la participación ciudadana, fortalecer la democracia y reducir las asimetrías en el marco del fortalecimiento de la soberanía e independencia de los Estados. (Tratado constitutivo UNASUR, 2008, p. 2)

En cuanto al portugués, es una de las lenguas oficiales del Mercosur y en la Unasur comparte protagonismo con el español, el neerlandés y el inglés. La extensión de su implementación en las escuelas es tema de discusión en las agendas nacionales y provinciales de la Argentina. De esta forma, se involucra el sistema educativo, sus decisiones curriculares y la universidad, como formadora de profesionales.

Contextualización del Profesorado en Portugués

El Profesorado en Portugués surgió a partir de la necesidad planteada en la región, fruto de los acuerdos internacionales. Así, en el año 1994 la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones creó la carrera con el objetivo de formar profesionales idóneos en dicha área, en lo referido a saberes lingüísticos, metodológicos y pedagógicos.

Inicialmente se la diseñó como una carrera a término, es decir, de una sola cohorte. Sin embargo, el planteamiento de los actores sociales involucrados y el análisis contextual hizo con que la Institución reviera la propuesta y la transformara en permanente. De esta forma, se realizó la primera inscripción al Profesorado, cuyo Plan de Estudios, a través de la Resolución 092/94 recibió la aprobación del Consejo Superior de la Universidad. En él se proponía un recorrido de formación único, compuesto por 23 materias, que apuntaban al estudio de la Lengua Portuguesa desde la perspectiva gramatical, además de la formación pedagógica correspondiente a un profesorado. Bajo esta óptica, el mercado laboral de Misiones recibía los primeros profesores de portugués.

En el año 1997, el área de Formación Docente propone una modificación y actualización a todos los profesorados en las materias pedagógicas, aprobada por el Consejo Superior bajo la Resolución n° 038/97. Así, se modifica también el Plan de Portugués, entrando en vigencia el Plan 94*, con las siguientes equivalencias:

Tabla 1: Equivalencias entre planes de estudio

Asignaturas pedagógicas del Plan de Estudios 94	Asignaturas del ciclo de formación docente Plan de Estudios 94*
Orientación y Profesión Docente	Política Educativa: Organización y Dinámica
Problemática Educativa	Institución Educativa: Organización y Dinámica
Quehacer Didáctico	Práctica Profesional I Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I, Didáctica Curriculum y Aprendizaje II, Práctica Profesional II
Identidad y Profesión Docente	Práctica Profesional III
Práctica Profesional	Práctica Profesional III

(Extracto de la Resolución n° 038/97)

El Plan que actualmente está en vigencia es el aprobado por la Resolución 027/03¹. Con él se respondió a los mandatos de la transformación Educativa Nacional, especialmente la actualización de los contenidos curriculares y se incluyó la formación de docentes investigadores, motivados por el perfeccionamiento permanente. Objetiva también formar profesionales preparados en términos teóricos, metodológicos y prácticos. Además, considera, además de la complejidad de los contextos sociolingüísticos y culturales regionales, los intercambios y contactos con Brasil. El perfil del título permite al profesor la planificación, conducción y evaluación de los procesos de aprendizaje, de proyectos institucionales y de investigación en diferentes niveles del sistema educativo, desde el inicial hasta la formación de grado.

El Profesorado en Portugués se articula con el Profesorado y la Licenciatura en Letras, propuestas académicas ofrecidas en la misma Facultad. El trabajo compartido se da a través del dictado de materias comunes, en español. Las materias específicas de portugués son dictadas en esta lengua. La duración del cursado es de 4 años, con un presupuesto de tiempo de dos mil ochocientas treinta (2.830) horas reloj. El plan contiene treinta y dos (32) asignaturas y está diagramado en tres trayectos, como detallamos a continuación:

Trayecto Introdutorio:

- Asignaturas anuales dictadas en portugués: Lengua Portuguesa I, Comprensión y Producción Discursiva I e Introducción a los Estudios Literarios.

- Asignaturas anuales dictadas en español, con cursado común con Letras: Gramática I, Introducción a la Lingüística y Literatura Grecolatina.

- Asignatura cuatrimestral dictada en español, con cursado común con las demás carreras de la Facultad: Introducción al Conocimiento Científico.

¹ Hay una copia del Plan vigente en el apartado “Anexos”.

Trayecto de desarrollo:

- Asignaturas anuales dictadas en portugués: Lengua Portuguesa II, III y IV, Comprensión y Producción Discursiva II, Teoría y Metodología del Discurso Literario, Cultura Portuguesa, Teoría y Metodología de la Investigación, Literatura Portuguesa, Lingüística I y II, Análisis del Discurso y Producción de Textos I y II, Cultura Brasileña y Literatura Brasileña.

- Asignaturas anuales dictadas en español, con cursado común con Letras: Semiótica I, Gramática II.

Trayecto de Orientación: relacionado a la formación docente (materias pedagógicas).

- Asignaturas cuatrimestrales dictadas en portugués: Seminario de Especialización I y II. Práctica Profesional I y II.

- Asignatura anual dictada en portugués: Práctica Profesional III.

- Asignaturas cuatrimestrales dictadas en español, con cursado común con los demás Profesorados de la Facultad: Política Educativa: Organización y Dinámica, Instituciones Educativas: Organización y Dinámica, Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y II.

Como requisito extraprogramático el Plan incluye un (1) idioma extranjero instrumental en dos niveles, diferentes al portugués y español.

En todos los años de existencia del Profesorado, los matriculados oscilaron en número. A modo de ejemplo: en el año 2008 hubo ciento sesenta (160) inscriptos al cursillo de ingreso específico de la carrera, de los cuales se inscribieron cien (100) en forma definitiva. En el año 2014, de los ciento veinte (120) inscriptos al cursillo, la mitad completó los trámites para el cursado de la carrera. Uno de los factores que explican los números presentados es que los futuros estudiantes se inscriben también en otras carreras y tienen al Profesorado en

Portugués como segunda o tercera opción, como puede verse en el cursillo de ingreso específico, de carácter obligatorio: en 2014, de los ciento veinte (120) preinscriptos, sesenta (60) no estuvieron presentes en el dictado y, en consecuencia tampoco rindieron el examen de ingreso escrito y oral, con el que se evaluaba las competencias lingüísticas básicas en lengua portuguesa. En el transcurso de 2015, con la aprobación de la reforma de la Ley N° 24.521 de Educación Superior, sancionada en 1995, el Estado pasa a prohibir la realización de exámenes de ingreso de carácter eliminatorio en las universidades públicas. A fin de cumplir con la nueva norma, el equipo docente de portugués reorganizó el cursillo de ingreso, que pasó a ser nivelatorio. Las horas de dictado efectivo fueron ampliadas para intentar subsanar la problemática que se describirá a continuación. Por otra parte, como requisito de la Universidad Nacional de Misiones, la formación previa exigida es haber completado el nivel secundario, pero el estudiante con veinticinco años o más puede empezar una carrera universitaria sin su conclusión.

Contextualización áulica. Problemática de los ingresantes y estudiantes

A través de datos del Departamento de Portugués, provenientes de las investigaciones en las que participamos como miembros del equipo², y de las entrevistas que realizamos a los estudiantes en el marco del cursillo de ingreso, podemos afirmar que una parte de la población estudiantil del Profesorado proviene del interior de la Provincia de Misiones y presenta un nivel socio económico mediano a bajo. Son mayoritariamente del sexo femenino y su edad promedio es de veinte años, pero hay estudiantes de más edad e incluso

² Proyectos de investigación, dirigidos por la Mgter Ivone Carissini da Maia, acreditados por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS – UNaM: Cód. 16H204 (2006 - 2008): “Construcciones discursivas en las producciones de textos en portugués como lengua extranjera (PLE)”; Cód. 16H286 (2009 - 2012): “Producción de materiales teórico-didácticos en portugués: enfoque interdisciplinario”. Cód. 16H368 (2013 – 2014): “Producción de materiales didácticos en portugués: enfoque interdisciplinario”. Cód. 16H429 (2015-2017): “El portugués de la provincia de Misiones: lenguas y culturas en contacto”.

profesionales de otras áreas. Los que provienen de la región de frontera con Brasil o que tiene familiares en dicho espacio, traen con ellos elementos fosilizados propios de la realidad lingüística del portugués misionero. Sin embargo, poseen conocimientos básicos de la lengua y la cultura brasileña, derivados del contacto directo con el país vecino, con las posibilidades brindadas por los medios de comunicación masiva, como los canales de televisión y las radios brasileñas, también por los vínculos familiares que poseen en Brasil. Estos factores son relevantes, ya que pueden contribuir positivamente con la producción de sentidos en portugués variedad brasileña.

De igual manera presentan dificultades, especialmente interferencias en el uso de la lengua portuguesa y en los sentidos propios de la discursividad brasileña. Creemos que, a partir de sus conocimientos previos, los saberes pueden ser ampliados. Bixio (1998) afirma que, si bien los **saberes construidos** por los estudiantes en sus *experiencias previas de aprendizaje* pueden obstaculizar nuevos aprendizajes, también los puede facilitar. La autora define los **conocimientos previos** a partir de su complejidad, debido a que abarca lo formal y lo informal:

Llamamos conocimientos previos a aquellos conocimientos ya presentes (en el momento de iniciar el aprendizaje) constituidos por hechos, conceptos, relaciones, teorías y otros datos, de los que el sujeto puede disponer en todo el momento. Son constituidos tanto por aprendizajes previos como por ideas previas. El factor más importante es la cantidad, claridad, y organización de estos conocimientos que ya tiene el alumno al momento de iniciar nuevos aprendizajes. Por eso es que no hablamos solamente de un cambio en un concepto o idea, sino de un cambio conceptual, estructural que implica una reorganización y transformación sustantiva de todos los

esquemas de conocimientos y sus articulaciones e implicancias mutuas, con relación a los conocimientos previos. (p. 57)

Por otra parte, y acompañando el desempeño de los ingresantes en los dos primeros años de cursado también nos encontramos con estudiantes que no tuvieron un contacto previo con la lengua portuguesa y la cultura brasileña, a nivel informal o formal, y que son los que abandonan la carrera, al ver que no poseen las competencias básicas mínimas en la lengua, que son necesarias para acompañar las clases. Nos parece importante también destacar, como un factor problemático, que en los primeros contactos con los futuros estudiantes, frente a la pregunta de por qué eligieron esta carrera, una parte considerable contesta que fue debido a que le gusta la lengua portuguesa o que aprecia Brasil y su gente. Podemos percibir la ausencia de conciencia de que el cursado es una preparación profesional en docencia, y que implica que en el futuro se desempeñarán en el rol de profesores de portugués. Otros expresan que quieren aprender o perfeccionar dicha lengua, confundiendo el Profesorado con un curso de idiomas. Esta situación no significa necesariamente que no adquieran esta conciencia posteriormente durante el cursado, pero es un factor que aumenta el desgranamiento en primer año. Como les informamos en el cursillo de ingreso, el cual se dicta en portugués, las materias específicas también se desarrollan en esa lengua, y es necesario tener saberes básicos para poder empezar a construir un conocimiento significativo.

Otra cuestión que merece destaque en relación con los estudiantes provenientes de otras ciudades de la Provincia, y que influye en su continuidad en la carrera es el desarraigo que sufren al dejar a veces por primera vez su núcleo familiar y social, porque deben trasladarse solos a Posadas. Para los más tímidos la creación de vínculos y la pertenencia a un ambiente afectivo que los apoye es algo necesario, pero puede ser difícil de alcanzar. También puede afectar a los estudiantes la adaptación a la cultura académica universitaria, que es distinta a la

escolar, ya que en la universidad se debería estar por elección y con el objetivo de formarse profesionalmente.

Cuestiones que en una primera mirada parecen insignificantes, propias de los primeros días en la institución, como poder ubicar el aula en el que deben estar para asistir una clase o la localización del baño, en realidad son generadoras de miedos y dificultades. Al estar lejos de sus familias, las responsabilidades se amplían y el nivel de libertad y autonomía también, así, surgen los problemas en la organización del tiempo para el estudio y en el cumplimiento de los plazos para presentación de trabajos prácticos o relacionados con la preparación para un parcial. Al ingresar, se encuentra con docentes que tienen determinadas expectativas en relación con sus procesos, sobre ritmos de lectura, producciones académicas orales y escritas, participación reflexiva, en fin, modos distintos a la escuela para relacionarse con el conocimiento. La situación de estar en el umbral es muy difícil y debe ser superada, y el estudiante atravesado por el extrañamiento tiene que poder integrarse a la institución. Sobre este tema, comenta Carlino (2011):

Lo que estoy queriendo decir es que enfrentar un problema de pasaje es algo normal. Estoy diciendo que es inevitable. Me refiero entonces a que cualquier transición o intento de integración en una cultura nueva produce desajustes, provoca que el recién llegado no sepa comportarse como el local, que no sepa cómo leer, escribir y estudiar cómo se espera de todo universitario. Y entraña el sentimiento de sentirse extranjero. Y este sentimiento de ser “de afuera”, este sentimiento de no entender la lógica de la nueva cultura, de no poder responder a sus expectativas, puede resultar tan intolerable que lleva algunos estudiantes a abandonar. (p.1)

Para la autora, además de lo que planteamos, otra de las dificultades del estudiante en situación de umbral se da en los casos en que su familia no haya estudiado en la universidad, porque tampoco conoce dicha cultura y, por lo tanto, no puede dar la suficiente orientación.

En el estudiante que está cursando la carrera, en primero y segundo años, podemos percibir deficiencias en cuestiones más específicas y recurrentes. De acuerdo con nuestra experiencia áulica y los resultados de las investigaciones a las que nos referimos anteriormente, podemos afirmar que presentan dificultades para organizar su tiempo en la realización de las lecturas solicitadas y en el cumplimiento de las actividades prácticas. Los sujetos de aprendizaje presentan escasos conocimientos necesarios para la comprensión de un texto y la producción de sentido, lo que ocurre también en lengua materna. Dicha situación, la que suponemos proviene de una base escolar deficitaria, obstaculiza aún más la adquisición de las **competencias** relacionadas con la comprensión y producción oral y escrita en portugués. Además de las fallas en el conocimiento lingüístico propios de la lengua portuguesa, también presentan dificultades en activar los saberes imprescindibles para el procesamiento de los textos. Las deficiencias que comentamos se materializan también en las producciones escritas, además realizan textos previsibles, con escasa información, normalmente con ausencia de coherencia, cohesión y corrección gramatical. En cuanto a las producciones orales, tienen inconvenientes en la elección del registro adecuado a la situación comunicativa, formal o informal. También en la fonética específica del portugués variedad brasileña. Además, cabe destacar la ocurrencia frecuente de interferencias de la lengua materna que, de acuerdo con Escandell Vidal (2009) pueden ser gramaticales o pragmáticas. Dice la autora:

El concepto de interferencia proviene, como saben, del análisis contrastivo, y alude a la transferencia a la lengua objeto de aprendizaje de los hábitos verbales de la lengua

materna o incluso de otra segunda lengua aprendida con anterioridad. Las interferencias pueden afectar a cualquier parcela del uso de la lengua, desde lo más sistemático a lo más externo. La interferencia es gramatical cuando lo que se transfiere son propiedades o reglas características de la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica. Y se produce una interferencia pragmática cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida. (p.99)

Otro de los aspectos que se destaca por su relevancia es el imaginario del estudiante, que considera portugués y español como lenguas próximas o muy parecidas, por lo tanto transparentes (Fanjul: 2002), generando el **mito de la facilidad**. Dicho mito implica no considerar la complejidad derivada de dos lenguas distintas, con memorias discursivas, procesos culturales y redes de significación que también son diferentes. Además, es consecuencia de haber incorporado una falsa representación de la otra lengua. En consecuencia, el estudiante simplifica y reduce la complejidad inherente a aproximarse a la lengua y cultura de Brasil con el futuro fin de enseñanza. En el nivel de aprendizaje de portugués para futuros docentes, el mito de la facilidad también se instaura, especialmente cuando se trabaja con textos escritos, ya que en este espacio discursivo, la lengua extranjera parece transparente, cuando en realidad no siempre lo es. Sobre la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera en relación con la lengua materna, reflexiona Christine Revuz (1998):

Si es verdad que aprender una lengua extranjera es avanzar, aunque sea modestamente, en relación a los discursos sociales y familiares que nos persiguen, nos construyen y nos coaccionan, y es enfrentar un espacio silencioso en el cual es necesario inventarse para decir yo; entonces, aprender otra lengua es hacer la experiencia del propio extrañamiento en el mismo momento en que nos familiarizamos con lo extraño de la

lengua y de la comunidad que la hace vivir. Existen muchas maneras de eludir esta experiencia, pero, ¿no será siempre entregarse a un doble desconocimiento: desconocimiento del Otro, de la alteridad, y desconocimiento de sí mismo y del propio extrañamiento? (p.10)

Aprender una lengua extranjera implica poder reconocer las semejanzas, las diferencias y las identidades que se involucran. Poder realizar el desplazamiento al universo de sentidos del otro, a un conocimiento discursivo formado por implícitos socio-históricos y culturales, genera posibilidades de negociación que contribuyen para la construcción del conocimiento aún en medio de las tensiones que pueden originarse y emerger en las relaciones con la otredad.

Capítulo 2

Enseñanza y aprendizaje

Algunas consideraciones sobre las concepciones de Enseñanza y Aprendizaje

Las **teorías de aprendizaje** se clasifican en Asociacionistas y Mediacionales (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Los elementos de las dimensiones de enseñanza y aprendizaje en el interior de cada una de ellas se relacionan para conformar concepciones propias sobre estos procesos, lo que influye en las prácticas pedagógicas docentes. Cabe aclarar que en las **Asociacionistas** no se constituyen como procesos. Su base es el aprendizaje por condicionamiento y utilizan el modelo estímulo-respuesta. Son también llamadas conductistas, porque su foco es la conducta externa del sujeto. Consideran que la motivación del estudiante es extrínseca, y el aprendizaje se centra en la conducta observable, la que debe ser moldeada por el docente. El aprendizaje se condensa en el cambio de esta conducta, por lo tanto no se consideran los procesos internos, ya que para los conductistas son parte de una caja negra inaccesible. Lo que se espera es que ante un determinado estímulo, se obtenga una determinada respuesta. Si la conducta generada es la esperada, entonces debe ser reforzada. Desde este punto de vista, los estudiantes son receptores pasivos de un conocimiento enciclopédico y desvinculado de la realidad. Son materia prima homogénea, a ser transformada en producto acabado. Y el mejor lugar para desarrollar los contenidos es el aula, el único espacio aceptado como ámbito de enseñanza.

En este enfoque, el docente está en el centro del escenario y por lo tanto, no hay intercambio con los conocimientos previos de los sujetos. Es la única fuente de saber y basa su autoridad en el dominio de contenidos. Dichos contenidos son extensos en cantidad,

parcializados y fragmentados. Así también lo son las actividades relacionadas con ellos: repetitivas. Todas estas variables se relacionan con la evaluación, ya que los contenidos son evaluados de forma directa, sin reflexión. Se da de una forma memorística y no considera la complejidad del proceso de aprendizaje: se aplican exámenes y se consignan notas. La relación de todos los elementos mencionados va a producir profesionales con una escasa formación en su campo y con conocimientos desvinculados de la realidad laboral. Las teorías de aprendizaje Asociacionistas se dividen en:

- Condicionamiento Clásico: Pavlov.
- Condicionamiento Operante: Thorndike y Skinner.

Desde las **Teorías Mediacionales** es importante considerar todo el proceso de aprendizaje del estudiante, a través de un seguimiento individual y grupal. Esto se realiza, en un primer momento, con la evaluación diagnóstica, que puede dar al docente la información que necesita para desarrollar sus estrategias pedagógicas, de acuerdo con los conocimientos previos del sujeto de aprendizaje. Posteriormente, se realizan evaluaciones parciales en proceso, hasta la evaluación final, que puede ser integradora. Pero, considerar sólo la nota final, además de ser una opción conductista excluye la complejidad de la evaluación y de todo el proceso. Algunos de los teóricos que contribuyeron a las Teorías Mediacionales y a la corriente Constructivista en Educación, y sobre los que desarrollaremos un breve comentario son:

- Jean Piaget: representante de la corriente Genético-cognitiva, trabajó sobre el desarrollo intelectual por etapas.
- Lev Vigotsky: representante de la corriente dialéctica, que relaciona el desarrollo cognitivo con la interacción social.
- David Ausubel: representante de la misma corriente de Piaget, desarrolló estudios sobre el aprendizaje significativo.

Teorías Mediacionales Cognitivas e Interaccionistas.

La Corriente Genético-Cognitiva en Piaget. Los aportes de Piaget (Piaget & Inhelder, 1980) en el área de la Psicología y la Educación son fundamentales. A partir de ellos, el rol docente pasó a ser el de facilitador de los aprendizajes, respetando los procesos individuales de los estudiantes, a los que busca motivar. Piaget cree que el aprendizaje es una construcción, y que va a ocurrir siempre que haya desequilibrio, un conflicto cognitivo que desencadene una brecha entre lo que el sujeto sabe y lo que ignora. En lo que se refiere al lenguaje, considerado como una más de las capacidades intelectuales del niño, dice que su apropiación está condicionada por el desarrollo de la inteligencia. Empieza cuando el niño nace y concluye cuando es adulto. Se da a través de procesos de desequilibración que pueden llevar a una equilibración interna.

El niño aprende solo cuando sus habilidades se ven interpeladas por los objetos, es un proceso de interacción entre sus estructuras mentales y el medio. Lo que él busca es autorregularse internamente, o sea, compensar de forma activa las perturbaciones que proceden del exterior. Para eso, colaboran tres mecanismos: la *asimilación* de experiencias y objetos a los esquemas previos; la *acomodación*, que es la modificación de estos esquemas; y la *adaptación*, la adecuación al medio. El equilibrio que tiene que darse entre la asimilación y la acomodación:

La acomodación está determinada por el objeto, mientras que la asimilación está determinada por el sujeto. Entonces, ya que siempre es la acomodación algo asimilado a un esquema de conducta cualquiera, no hay acomodación sin asimilación. De la misma manera, no puede haber asimilación sin acomodación, dado que el esquema de asimilación es general y que siempre hay que acomodarlo a las situaciones particulares.

(Bringuier, 1977, p. 84)

Debemos considerar que en sus estructuras cognitivas, el sujeto de aprendizaje guarda un conocimiento previo, compuesto por sus hipótesis, teorías y representaciones. De esta forma no es una caja negra, ni vacía, como pensaban los conductistas.

Para Piaget, el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado. Además, como dijimos anteriormente, para apropiarse del lenguaje, considerado por el autor como una construcción realizada por la función simbólica, es necesaria la inteligencia. Esta apropiación es consecuencia de un nivel de maduración en el niño. El ser humano al nacer no posee lenguaje, su adquisición es un proceso progresivo. El autor sostiene también que la inteligencia es el factor fundamental para que los seres humanos puedan adaptarse al ambiente y sobrevivir. Los niveles del pensamiento infantil pueden ser resumidos de la siguiente manera:

a) Sensomotor: del nacimiento a los 2 años. Periodo pre-verbal. Reflejos primitivos y patrones repetitivos de acción. La manipulación de objetos permite el conocimiento del mundo.

b) Preoperacional: de los 2 a los 7 años. Periodo de pensamiento representativo, intuitivo o pre-lógico. Se da el pensamiento propiamente dicho, a través de formas de representación internas. Todavía no puede tomar en cuenta otros puntos de vista (egocentrismo).

c) Operaciones concretas: de los 7 a los 11 años. Pensamiento lógico-concreto. Pensamiento sobre objetos físicamente ausentes, pero siempre a nivel concreto, no en el de las ideas.

d) Operaciones abstractas: de los 11 a los 15 años. Pensamiento lógico ilimitado. Puede hacer hipótesis y elaborar proposiciones. El pensamiento se da sobre objetos concretos e ideas abstractas.

Con el desarrollo cognitivo y la construcción de las estructuras mentales, el niño pasa de una etapa prelingüística a una lingüística. En un principio, es egocéntrico y no diferencia su

yo de la realidad exterior. Esta individualidad lingüística lo hace mezclar los juegos, la acción y el hablar consigo mismo. Al superar esta fase empieza a adquirir el lenguaje social. Para Piaget, el lenguaje se convierte en social cuando se orienta hacia el otro.

El factor afectivo y la motivación también tienen importancia en la evolución del niño en los aspectos cognoscitivos e intelectuales. La conducta está estrechamente relacionada con la afectividad. Los sentimientos y los pensamientos no están separados:

No existe, pues, ninguna conducta, por intelectual que sea, que no atañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva, los dos aspectos – afectivo y cognoscitivo – son, a la vez, inseparables e irreducibles. (Piaget & Inhelder, 1980, pp. 156-57)

La conducta es el elemento responsable del equilibrio interno, sea de su restablecimiento o reforzamiento. La maduración opera sobre la experiencia vivida, sobre los objetos y lo social. Si hablamos de la adquisición del lenguaje, ésta se constituye en un gran elemento transformador, que va a permitir al sujeto reconstruir su pasado y anticipar su futuro. También interactuar con el otro. A través de la socialización, desarrollará otros aspectos afectivos, relacionados con la simpatía, antipatía, etc.

La Dialéctica de Vigotsky. Piaget y Vigotsky coinciden que el lenguaje es un proceso evolutivo humano. Pero la diferencia que existe entre sus concepciones es que para Vigotsky no es resultado de la inteligencia, sino de la necesidad que tuvo el hombre de comunicarse para lograr la división del trabajo. A partir de esta naturaleza primitiva, el lenguaje pasó después a tener otras funciones. Ambos plantearon que el conocimiento no es una simple

adquisición de respuestas, sino un proceso de construcción. Para Piaget, el sujeto en relación con el mundo construye esquemas de referencia, asimila conocimientos a través de un conflicto cognitivo, y lo incorpora a lo que ya sabe. No establece relación con lo social, solamente con el ambiente y el referente. Con el tiempo, el lenguaje se convierte en social, ya que inicialmente es individual. Vigotsky entretanto, no cree en la existencia de un lenguaje previo no social, ya que el niño aprende en interacción con los otros, interiorizando progresivamente algo que es externo a él. Así, el docente aparece como mediador y guía de los conocimientos socioculturales.

El punto central de la teoría de Vigotsky (1979) es el concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P.). El autor comenta:

Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (pp. 138-139)

La zona de desarrollo próximo es un potencial de conocimientos a aprender, en relación con el otro. Podemos decir que es la diferencia entre la capacidad de solucionar problemas en forma individual y la de solucionarlos con la ayuda del otro. No se da solo en la primera infancia, también en todo el proceso educativo. Apunta a que el sujeto logre autonomía intelectual a través de un desempeño cada vez más elaborado. Sobre esta cuestión, comenta Baquero (2002):

Se enuncia que, a su vez, es precisamente la actividad conjunta colaborativa la que produce un pasaje del nivel real al potencial. Eso es: es la actividad intersubjetiva la que *produce* desarrollo. Actividad intersubjetiva que presume la mediación semiótica, el habla. (pp. 68-69)

Piaget establece que el aprendizaje ocurre a través de tres mecanismos: la asimilación, la acomodación y la adaptación, que generan equilibración, como ya comentamos anteriormente. Vigotsky enfatiza el aspecto social y colaborativo del aprendizaje. El niño desarrolla su intelecto dentro de la intelectualidad de aquellos que lo rodean, dentro de los aspectos históricos, culturales y sociales de su comunidad. Por lo tanto, sus habilidades cognitivas no están determinadas por los factores congénitos.

El pensamiento, de acuerdo con Piaget, aparece antes que el lenguaje y lo determina. Vigotsky afirma que pensamiento y lenguaje son interdependientes desde el inicio. En lo que se refiere a las formas avanzadas de pensamiento, es el lenguaje el que tiene papel preponderante, porque estas formas son transmitidas a los niños por medio de las palabras. Relacionado a esto, otro punto importante de su teoría es la consideración de los aprendizajes previos en la enseñanza. Están presentes y deben ser tenidos en cuenta por los docentes. Como dice Vigotsky (1979): “[...] el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (p. 136).

Ausubel y el Aprendizaje Significativo. Para Ausubel, Novak & Hanesian (2009), el aprendizaje se relaciona con el desarrollo de estructuras significativas. Los procesos que intervienen son: la asimilación, la reflexión y la interiorización de conocimientos, que van a proporcionar herramientas útiles para las decisiones que el sujeto debe tomar en la solución

de las situaciones problemáticas que se le presenten. En contraste con Piaget, que considera que el lenguaje desempeña solamente una función comunicadora, Ausubel afirma que cumple una función operativa integral en el pensamiento.

En cuanto al proceso de **aprender a aprender**, dice que exige del sujeto un comprometimiento consciente para generar una actitud crítica. De esta forma, el estudiante debe desarrollar y usar su consciencia metacognitiva para tomar distancia, poder analizar reflexivamente sus procesos y autoevaluar lo que realiza, objetivando su autonomía. Al contrario de lo que ocurre con el aprendizaje memorístico, el significativo relaciona los conocimientos y experiencias previas con lo nuevo, y la construcción del conocimiento se va a dar en el estudiante interesado en aprender. Sin embargo, para el autor el conocimiento memorístico no necesariamente tiene que ser opuesto al significativo, ambos pueden darse por descubrimiento. Lo imprescindible es que el sujeto tenga un papel activo, porque el proceso de aprendizaje es personal. Sobre el **aprendizaje significativo**, comenta Zaballa Vidiella (1998):

Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender; es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia...Cuando sucede todo esto – o en la medida en que sucede – podemos decir que se está produciendo un *aprendizaje significativo* de los contenidos presentados. O, dicho de otro modo, se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se le ha enseñado. (pp. 35-36)

Así, el aprendizaje significativo se va a dar, como afirma el autor, cuando surjan nuevos significados en el estudiante. Y esto depende, además de la actitud del sujeto, que debe ser activa, también de la selección de contenidos culturales relevantes y de las tareas de aprendizaje. Ambos deberían ser potencialmente significativos, o sea, realizados con esta intención y posibles de ser relacionados con la estructura cognoscitiva del sujeto, determinando si el contenido va a ser incorporado y retenido de una manera profunda y no arbitraria. La potencialidad de que habla el autor no es homogénea, sino que varía de estudiante para estudiante, lo que plantea un desafío en las prácticas educativas. El rol del profesor entonces es el de motivar los estudiantes con contenidos potencialmente significativos, a partir de detectar sus conocimientos previos.

Enseñanza y Aprendizaje en un Contexto Constructivista

El **constructivismo** como corriente teórica plantea cuestiones que merecen atención y reflexión por parte de los docentes comprometidos con su tarea de mediadores entre los estudiantes y la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los principios psicopedagógicos de orientación cognitiva enunciados anteriormente, relacionados con las Teorías Asociacionistas, pueden dar una luz en lo que se refiere a la complejidad inherente a la construcción del conocimiento, haciéndonos reflexionar sobre las decisiones tomadas para realizar nuestra intervención pedagógica.

Dichas teorías, a las que adherimos, consideran que la enseñanza es un sistema dependiente de la motivación interna del sujeto. El aprendizaje se produce a partir de la representación de la realidad que tiene el estudiante. Además, conciben la **enseñanza** y el **aprendizaje** como **procesos complejos** que superan la simple transmisión y adquisición de conocimientos, sino que se orientan a motivar para discernir y crear. Zabala Vidiella (1998) comenta que en la actualidad no hay una corriente única que explique los procesos

mencionados, y es la práctica docente la que muestra con qué concepción nos manejamos. De acuerdo con el autor, el punto común entre las diferentes corrientes se centra en que el aprendizaje es singular y depende de las características, experiencias previas, capacidades e intereses de cada estudiante. De esta forma, el constructivismo no proclama una metodología única, pero sí da a entender que es una función del docente favorecer la actividad mental autoestructuante de los estudiantes para que puedan resolver, de acuerdo con Piaget, el conflicto cognitivo que se genere al romperse su equilibrio en situaciones problemáticas.

Para la **concepción constructivista**, el **conocimiento** debe ser **contextualizado**, relacionarse con la realidad e ir más allá del aula. Es construido por un **sujeto de aprendizaje activo**, que se distancia de ser un simple receptor de saberes acabados, ya que el énfasis está en aprender a aprender. Este sujeto es reflexivo, interactúa con sus compañeros y con el docente, y en los mencionados procesos se consideran las diferencias individuales. Por este motivo el enfoque debe estar en proponer el diseño de estrategias que contemplen la **atención a la diversidad**, aunque sea dentro de los límites que pueda imponernos un escenario poco favorable como tener una cantidad muy numerosa de estudiantes que impida la enseñanza personalizada o aulas que no estén debidamente acondicionadas.

En todo el proceso, es muy importante también el rol docente en el triángulo pedagógico: son facilitadores y median entre el sujeto de aprendizaje y el objeto. Dicha mediación se enmarca, de acuerdo con Litwin (1997), en las teorías de la acción comunicativa, debido a que se da a través del lenguaje. Es el medio para compartir y negociar sentidos entre los estudiantes y de éstos con el docente. El autor afirma que la asimetría en cuanto a los saberes que ocurre entre el profesor y los sujetos de aprendizaje puede obstaculizar la negociación. Ello ocurre cuando las reflexiones de los estudiantes no son tenidas en cuenta por ser consideradas equivocadas. Sin embargo, al contrario de lo que se pueda creer, la negociación va a ser fructífera en forma proporcional a los conocimientos del docente sobre la temática

tratada. De esta manera, también puede ser un momento de aprendizaje por parte del profesor, en relación con la complejidad de la negociación pedagógica.

Por otra parte, en el marco de las prácticas áulicas, tenemos que considerar que el lenguaje no es transparente, sino que hay que buscar formas de ajuste para que lo que se dice y lo que se comprende se aproxime lo máximo posible. Bixio (1998) llama a dicho ajuste **ayuda pedagógica** y afirma que es importante que el docente tenga presente los diferentes sentidos que cada uno puede atribuir a las palabras y así solucionar las situaciones de conflicto que puedan surgir en la construcción de conocimiento.

Si bien las Teorías Mediacionales consideran que el aprendizaje se da a través de procesos de asimilación y acomodación, no niegan la importancia de la memoria para internalizar algunos tipos de conocimiento, pero a diferencia de las Teorías Asociacionistas, tienen en cuenta la importancia de la **comprensión** y la **reflexión**, y de la necesidad de periodos de tiempo que no son iguales para todos los sujetos en sus procesos particulares. Los cambios que se producen se dan por una **construcción dinámica del conocimiento**, y son cualitativos, no sólo cuantitativos. Esto también se ve materializado en las formas de evaluación que debemos aplicar, que consideran el proceso de aprendizaje del sujeto y del grupo, y que además motivan a la reflexión.

En lo referido a la **evaluación**, de acuerdo con Díaz Barriga (1992), hay una cuestión que genera debate entre los profesionales de la docencia, que es la necesidad de calificar, de dar una nota, como requisito arbitrario de la institución, personal o académico de aprobación o no aprobación del sujeto de aprendizaje. De esta manera, funciona como una medición, cuando dentro de las concepciones constructivistas, tendría que ser un proceso. Para Álvarez Méndez (2005), la evaluación debe ser entendida como una actividad crítica de aprendizaje, por lo tanto, con intención formativa. Desde dicha mirada, se elabora sobre situaciones problemáticas que recuperen lo visto y realizado en clase. De esta forma, los errores de los

estudiantes serán tratados como una instancia de aprendizaje que apunta a la inclusión del sujeto, y la corrección realizada por el docente se combina con la auto-corrección que pueda construir el estudiante. La corrección también es una instancia de aprendizaje para el profesor, ya que través de ella puede reflexionar y crear estrategias para mejorar su práctica oportunamente.

Ejes orientadores del profesor como profesional

Las nuevas exigencias del mercado laboral que empezaron a generarse con la Globalización, y los cambios tecnológicos implican modificaciones profundas en los niveles de formación de profesionales, empezando por su institucionalización y todas las acciones que se desarrollan al nivel de las ciencias. Afirma Toulmin (1977):

Las profesiones científicas, como las disciplinas científicas, tienen una unidad y continuidad reconocibles a pesar de los cambios históricos. Por ende, una profesión científica debe ser contemplada como una “entidad histórica”, o “población”, cuyo desarrollo institucional es paralelo al desarrollo intelectual de la disciplina por la cual acepta la responsabilidad. Además, el mismo conjunto de preocupaciones y ambiciones colectivas confiere unidad y continuidad a ambos aspectos de una empresa racional, a la disciplina que representa el producto intelectualmente organizado de dicha empresa y a la profesión, que es el agente humano socialmente estructurado por cuyas actividades se la realiza. (p. 268)

El propio concepto de **formación** se transformó. Zabalza (2002) explica que en la actualidad la formación no se limita al tiempo invertido en la obtención de un grado universitario, sino que perdura a lo largo de toda la vida. De cualquier manera, si bien tener

un título que acredite una formación profesional no siempre garantiza inserción laboral, es imprescindible contar con ello para desarrollarse en el mundo del trabajo. Además, como comenta el autor, es necesario seguir perfeccionándose, ya que los ejes de la nueva realidad exigen la realización de posgrados y la actualización permanente. Para los futuros profesores de portugués el camino empieza con la titulación a nivel superior. El título es el instrumento reconocido social e institucionalmente como habilitante para el ejercicio profesional, por ser parte de una formación también institucionalizada. Cabe resaltar que el papel de acreditación profesional ya no es exclusivo de las universidades. En este sentido, las instituciones de formación profesional deben funcionar con un eje articulador entre sociedad y conocimiento, por ser uno de los factores determinantes de la producción y distribución del saber. De acuerdo con Alexim (2006):

La formación profesional se presenta como una unidad mejor organizada que otros componentes del sistema económico, con la ventaja de imprimir su huella en lo social. La formación profesional es un proceso educativo y en tal sentido debe promover el desarrollo intelectual del educando, mientras toda educación que mantenga compromiso con la calidad debe incluir mecanismos que promuevan la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos. (p. 14)

Así, la formación es una instancia que incluye la dimensión personal además de la profesional, a ser desarrollada durante la vida. Es más que simplemente moldear al sujeto para que se adapte a un puesto de trabajo dentro de un marco institucional, sino que se refiere también a una construcción personal. Por otra parte, lo que afirma el autor es una cuestión que genera debate en lo educativo: la relación entre dos aspectos curriculares: la teoría y su aplicación práctica. Schön (1992) también afirma que existe una brecha entre teoría y práctica

en la formación profesional, convergiendo en una crisis de confianza en dicha preparación. La crisis se refiere a la pertinencia de los conocimientos impartidos y a la ausencia de una mirada crítica sobre ellos. De acuerdo con el mencionado autor:

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica. (p. 25-26)

Creemos que es de suma importancia el desarrollo de instancias de aproximación a la actividad práctica, como las que se realizan en nuestra carrera, en las que el futuro docente desarrolla bajo supervisión actividades en diferentes niveles del sistema educativo, que van desde el inicial hasta el universitario, como prevé el plan de estudios. Igualmente, pueden generarse falsas expectativas en el alumnado, debido a la creencia de que la dimensión teórica va a solucionar todos los problemas de la práctica, cuando sabemos que no es así. De esta forma vemos que el **arte** mencionado por el autor debe ser parte constituyente de las prácticas, debido a que se relaciona con las situaciones imprevistas, con las contingencias para las que no hay soluciones escritas. Para Schön (1992), es una forma de *ejercicio de la inteligencia*.

En lo que se refiere a la docencia en el nivel superior, el arte supone algo más que lo puramente teórico, ya que es la práctica del rol en forma integral. Cabe aclarar que adherimos a la concepción de Gatti & Kachinovsky (2005) sobre **rol docente** como una desconstrucción

de los modelos a los que nos acercamos durante nuestra escolarización, para construirlo a partir de un lugar de incertidumbres, a través del contacto con los sujetos de aprendizaje y el conocimiento. Desde dicha perspectiva, retomamos a Schön (1992), que afirma que el arte entonces supone **reflexión** permanente: **en la acción**, pensar si lo que estamos haciendo es pertinente para nuestro contexto de actuación y si no lo es, poder ajustar lo mejor posible, y **reflexión sobre la acción**, o sea, reflexionar sobre lo que estuvimos haciendo y qué estrategias generar para mejorar. Al llevar a cabo el ejercicio de la reflexión y de la comprensión estamos contribuyendo también para la formación de los futuros docentes de manera que sean conscientes de la complejidad de la profesión. Ello implica mediar para que los estudiantes incorporen y construyan este arte en su futura vida profesional, que puedan ser proactivos, generar cambios positivos y contribuir para la calidad educativa.

Cabe destacar que, en cuanto a la **formación**, adherimos al concepto desarrollado por Gilles Ferry (2004), el cual supone la predisposición del estudiante en construir su conocimiento y comprometerse con su propio proceso. El autor afirma:

Es importante ver la formación de esta manera: como la dinámica de un desarrollo personal. Si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de habla que son frecuentes. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y un formado. [...]. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma.

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros. (pp. 54-55)

El autor destaca que la formación no puede ser reducida solamente a los dispositivos, que cumplen la función de soporte, ni a los contenidos de aprendizaje, los que sin embargo son parte de todo el proceso. Agrega además algo muy importante, que comentamos anteriormente, la participación activa del sujeto de aprendizaje en su formación, y no como un simple receptor de lo que viene de afuera, sino apoyado por procesos de mediación. La mediación atañe directamente a las tareas del docente y a otros aspectos que van construyendo la historia de cada uno y su bagaje de conocimientos, a través de sus vivencias. Por su parte, Zabalza (2003) afirma la necesidad del protagonismo del estudiante, para que sus estructuras de mediación operen en el aprendizaje. Añade que en un contexto didáctico, está estrechamente relacionado con la enseñanza. De esta forma, marca también el rol activo del docente como orientador del estudiante hacia su autonomía y para apoyar el proceso de construcción del conocimiento. Destaca además la importancia de la interacción con el entorno, con los compañeros y profesores a nivel institucional, que es dónde se crean escenarios favorables para desarrollar los procesos a los que nos referimos.

El ejercicio de la profesión, al vincularse estrechamente con la investigación, se transforma en una invitación al profesor para que reflexione sobre las teorías que está llevando a la práctica. En este sentido, Day (2005) habla de “teorías profesadas y teorías al uso. Las primeras son aquellas que justifican o describen la conducta (lo que decimos acerca de lo que hacemos) y las segundas son lo que hace la persona o su forma de operativizar sus teorías profesadas” (p. 41). Dice que el docente puede utilizar a la vez diferentes teorías de acción interrelacionadas, que pueden no estar directamente expresadas, pero que se perciben por las decisiones tomadas en relación con la práctica. Dichas decisiones deberían vincularse y aproximar las teorías profesadas con las teorías usadas e incluso proponer otras, lo más adecuadas posibles al contexto, a los objetivos y a las estrategias de intervención educativa, contribuyendo también para su desarrollo profesional. Por su parte, Glazman Nowalski

(2003) expresa que en el ejercicio del rol docente se mezclan “componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueva [la docencia] y del propio campo disciplinario que se estudia” (p. 106). En lo que se refiere a la investigación como promotora de nuevos conocimientos, la autora comenta:

La generación de conocimiento sintetiza la reflexión teórica con el estudio de la práctica. Por la vía de la investigación el conocimiento se recrea para dar lugar al tratamiento de problemas constantemente renovados, en función de las condiciones sociales y las necesidades de los campos disciplinarios. Asimismo, como proceso dinámico, la investigación tiene múltiples formas de movimiento. Cada aproximación a un tema abre un ciclo de aproximaciones con diversas etapas, y cada etapa puede abrir espacios a nuevas fases. (Glazman Nowalski, p. 111)

La profesión docente encarada como arte exige, como expone Álvarez Méndez (2000), “el reconocimiento de la pluralidad de culturas, de creencias y de valores en una convivencia en libertad” (p.78). El autor también indica que desde su punto de vista, la identidad del profesor proviene del ejercicio de su profesión, basado en dos pilares: la autonomía en la toma de decisiones y la responsabilidad, ambas vinculadas con procesos dialécticos que tienen por base la investigación áulica y la reflexión. Dice también que es la dimensión ética asociada a la práctica lo que posiciona al profesor en su condición de profesional en el medio social. Así, se redimensiona el rol, debido a que va más allá del imaginario tradicional que pregona que para ser profesor no se necesitaba una preparación previa, sino que era suficiente con tener vocación. En la actualidad, además de considerarse el profesor como profesional, se piensa en el vínculo docencia-investigación como algo que no es estático, sino promotor de un dinamismo hacia su perfeccionamiento. Sabemos que las premisas

positivistas de naturalización de los acontecimientos en el ámbito educativo no responden a las problemáticas de las Ciencias Humanas y Sociales, de las que somos parte. Por este motivo, apuntamos hacia las relaciones dialógicas con los saberes, debido a que no hay una verdad absoluta y una explicación única a dicha complejidad, sino alternativas de solución que pueden darnos una luz a las situaciones que vivenciamos. Y es la posibilidad de realizar dichas reflexiones lo que nos impulsa a construirnos como profesionales, sin modelos estándares únicos y perfectos a seguir.

Profesor de portugués. Particularidades del rol

Reflexiones sobre lengua y lenguaje. De forma generalizada, en las intervenciones educativas de los profesores subyacen cuestiones teóricas relacionadas con su concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si reflexionamos sobre las didácticas específicas, en nuestro caso, del portugués como lengua extranjera, la práctica docente se va a guiar también por la complejidad inherente a los conceptos de **lengua** y **lenguaje** que el docente internalizó en el transcurso de su formación. En base a esto va a proponer estrategias de aproximación a la lengua. Por este motivo, nos parece importante empezar a discernir brevemente dichos conceptos antes de tejer comentarios sobre los abordajes de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sabemos que los animales utilizan diferentes medios para comunicarse, como los códigos de señales, pero ninguno de ellos puede compararse al lenguaje humano y sus funciones específicas. En este sentido, Halliday (1982) plantea, en el desarrollo de la Teoría Funcional, relacionada con el lenguaje como **interacción**, siete funciones que describe como sigue:

1. Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás
3. Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas
4. Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo
5. Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo exterior e interior
6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio
7. Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes. (p.31)

Los enunciados lingüísticos son individuales y distintos en cada sujeto. De acuerdo con Benveniste (1999), seleccionamos y utilizamos, del repertorio que adquirimos, las formas que nos parecen las más adecuadas para cumplir con los objetivos comunicativos. Otros aspectos que diferencian y caracterizan el lenguaje humano se relacionan con la posibilidad que tenemos de realizarlo en forma vocal, de transmitir datos objetivos y subjetivos, de reproducir mensajes y expresar sentimientos. Benveniste comenta que “el carácter del lenguaje es procurar un sustituto de la experiencia susceptible de ser transmitido sin fin en el tiempo y el espacio, lo cual es lo propio de nuestro simbolismo y fundamento de la tradición lingüística” (p. 61).

Además, es importante considerar que el lenguaje es más que solamente un instrumento, ya que a través de él nos constituimos como sujetos. De esta forma, la **subjectividad** está relacionada con un “yo” que interactúa dialógicamente con la **otredad**, un “tú”, a través de los enunciados que se emiten y que se reciben como respuesta. Es un proceso social que crea compromisos y vínculos entre los participantes. Por su parte, y refiriéndose a los usos y formas elegidas por los hablantes, nos dice Bernstein (1974):

Dentro de nuestro enfoque, la forma concreta de una relación social regula las opciones seleccionadas por el hablante tanto a nivel de estructura como de vocabulario. En la medida en que éste es el papel de las relaciones sociales, éstas establecen principios específicos de selección: principios de codificación. Estos principios específicos de selección, los cánones que regulan las selecciones, suponen cierta planificación por parte de hablantes y oyentes que guían a los hablantes para preparar lo que quieren decir y a los oyentes para captarlo. (p. 358)

El lenguaje, verbal o no verbal es la expresión de la idiosincrasia de la comunidad del hablante, de su forma de ver, sentir e interpretar el mundo, de sus creencias y tradiciones. Por otra parte, debemos tener presente que ambas dimensiones, la lengua y el discurso funcionan de forma interdependiente. Además, el usuario de la lengua es al mismo tiempo su modificador, debido a que contribuye a dejar en ella su huella y la de los contextos de situación en los que participa. Para Voloshinov (1992), la lengua no evoluciona en su sistema abstracto, sino que se recrea y se modifica en la comunicación verbal concreta, en la interacción. Además, para Voloshinov & Bajtín (1998), “cualquier comunicación verbal, cualquier interacción verbal se desenvuelve bajo la forma de intercambio de enunciaciones, o sea, bajo la forma de diálogo” (p. 48), afirmando así el **dialogismo** presente en el lenguaje y la noción de lengua como lugar de interacción.

La Sociolingüística, cuyo objeto de estudio es el uso, aporta conceptos clave sobre los cambios en la lengua, a los que realizaremos una breve aproximación a continuación. Debemos considerar que la lengua no es estática sino que varía en términos individuales, sociales, generacionales, entre otros. Según Raiter (1995), en el funcionamiento social lo que hay en común es la **variación** que ocurre en relación con las lenguas consideradas estándar o de prestigio. Podemos citar como ejemplo generalizador el portugués europeo y la lengua

portuguesa variedad brasileña, que es nuestro foco de atención. Cada una tiene sus particularidades. El autor también afirma que la lengua es un objeto que no existe en forma real en el uso, por este motivo habla de **dialecto**, o sea, de formas lingüísticas ideales que son utilizadas en una comunidad. En cuanto al concepto de **comunidad lingüística**, Hudson (1981) hace un recorrido por las concepciones de diferentes autores, mostrando así su complejidad. En términos sencillos, se refiere solamente al dialecto de un determinado grupo de personas en situaciones de interacción, que tienen presente un conjunto de reglas para el uso. Sin embargo, el autor afirma que hay otras propiedades a considerar, como el espacio geográfico, los factores culturales, las posibilidades de interacción, no solo entre sus miembros, sino incluyendo también los de otras comunidades. Fishman (1979) puntualiza que en términos generales, el dialecto va a referirse a variedades lingüísticas utilizadas en diferentes regiones geográficas. Sin embargo, aclara que no se restringe solamente a variedades regionales, sino que abarca otros aspectos. Así, desde una perspectiva general, expone la siguiente clasificación: sociolecto (variedad social), variedad étnica o religiosa, variedad funcional (con fines de intimidad y solidaridad) y variedad especializada (relacionada con alguna ocupación o experiencia).

Raiter (1999) afirma que el lenguaje debe ser analizado dentro de una **situación comunicativa**, para que el estudio no se restrinja a lo gramatical. Para él: “una situación comunicativa se compone de las formas lingüísticas más el contexto, es decir, las formas lingüísticas empleadas y la representación simbólica de elementos necesarios (lingüísticos y no lingüísticos) para una posible (y probable) interpretación de lo producido mediante el uso del lenguaje” (pp. 14-15). El autor también dice que las comunidades lingüísticas son heterogéneas, por eso, además de la posible coexistencia de dialectos, también están presentes diferentes sociolectos en uso, que son de fundamental importancia para el análisis de los **registros**. Halliday (1982) explica:

La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. En sí, lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación determinan *qué* características lingüísticas. (p. 47)

Al referirse a las variedades en el lenguaje, Halliday establece diferencias entre dialecto y registro. Dice que el dialecto es lo que el sujeto habla habitualmente, encuadrado por lo que es en términos regionales y de jerarquías sociales, configurando modos distintos de decir lo mismo, mientras que el registro se refiere a lo que el sujeto habla en un momento específico determinado por su actividad. Por lo tanto, son diferentes maneras de decir cosas distintas. A su vez, los dialectos varían en términos de fonética, fonología y lexicogramática, pero no en semántica, que es en lo que se distinguen los registros. Incluye, como variable reguladora de los dialectos, además de la clase social, el medio: rural o urbano, el sexo, la generación y la edad.

Raiter (1999) a su vez, al relacionar registro con sociolectos en las situaciones comunicativas, explica que las interacciones pueden ser multisociolectales, debido a la posibilidad de haber diferencias en las formas lingüísticas en uso. Además, dice que aunque dichas diferencias no siempre están claramente definidas y no necesariamente sean iguales para todos los participantes en situaciones de interacción, se relacionan con selecciones léxicas, pronunciación y ordenamientos sintácticos. El autor también menciona otro concepto clave, que es el de **cambio lingüístico**, que ocurre en los dialectos. Se refiere al cambio como un proceso dinámico que es consecuencia de las transformaciones que se dan en la sociedad y

en los contextos a lo largo del tiempo, pero también en las alteraciones que ocurren en las representaciones que los sujetos tienen de dicho contexto y la imagen de las formas lingüísticas.

Enfoques en la enseñanza de lenguas. Ya comentamos que, al adherir a la corriente constructivista, pensamos en el lenguaje construido como **comunicación** y no como simple transmisión por parte del docente. En este sentido, estamos de acuerdo con Freire (1973), cuando explica:

La búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y rompe la “estructura dialógica” del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición. Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de trasmisión o de extensión, sistemática, de un saber. (p.3)

Para el autor, la educación no se restringe a la transferencia de un saber y el conocimiento no se da entre sujetos pasivos, sino que es necesario el diálogo problematizador. Desde esta perspectiva, no hay espacio para la transmisión de conocimientos, pero sí lo hay para que el profesor desafíe a los estudiantes a que piensen con conciencia, reflexionen y participen activamente en el proceso dialógico de aprendizaje.

También consideramos relevante definir el significado del término **aprendizaje** en el marco del presente trabajo. Krashen (1977), basado inicialmente en la dicotomía propuesta por Chomsky (1999) entre competencia y actuación, establece una diferencia entre adquisición y aprendizaje en el proceso de apropiación de una lengua, y aclara que la primera es un proceso subconsciente y natural que se da sin atención a las formas de la lengua,

mientras que el aprendizaje ocurre en situaciones institucionales formales y se relaciona con poder explicar las reglas de la lengua meta. Desde su punto de vista, la adquisición es lo que permite al sujeto utilizar la lengua en una situación comunicativa, a través de un proceso al que denomina **construcción creativa**. Sin embargo, afirma que el aprendizaje no se transforma en adquisición, en consecuencia, el sujeto no desarrollaría su competencia comunicativa. Un ejemplo de realización de la adquisición es el de una persona que empieza a vivir en otro país y aprende la lengua por encontrarse en una situación de inmersión, a nivel informal. Por nuestra parte, reflexionando sobre los procesos por los que atraviesan nuestros estudiantes del Profesorado, adherimos a Callegari (2006) cuando afirma que los dos procesos pueden ocurrir en el aula, y el estudiante puede interiorizar cuestiones relacionadas con la lengua meta con o sin consciencia de ello. Así, cuestiona la afirmación de Krashen de que el aprendizaje nunca se transforma en adquisición, con base en estudios posteriores realizados sobre su teoría por Romeo y McLaughlin, que critican la imposibilidad de comprobación empírica de dicha afirmación. Objeta también la metodología que utilizó para llegar a sus conclusiones y la imprecisión en la definición de algunos términos, como el de lengua adquirida. Aclaremos, entonces, que utilizaremos el término aprendizaje incluyendo los dos procesos mencionados, en el marco del constructivismo y del enfoque comunicativo, que desarrollaremos a continuación.

En lo que se refiere a la **didáctica específica** para la enseñanza de lenguas extranjeras y a las decisiones relacionadas con las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes, históricamente se reconocen tres grandes enfoques. Amadeo-Sabino (1994), citando a Roberts, considera, para la clasificación, aspectos como los materiales utilizados, la metodología, las formas de evaluación aplicadas y se refiere a: enfoque tradicional, humanista y comunicativo. Cada uno de los enfoques presenta métodos propios, basados en concepciones sobre enseñanza y aprendizaje. Sin embargo la autora afirma que, aunque

hayan surgido en contextos distintos, los dos últimos pueden complementarse. El tradicional, que se desarrolló hasta los años sesenta del siglo XX se encuadra en los principios de la didáctica tradicional. Enfatiza la transmisión del conocimiento, las reglas gramaticales y el dominio de las estructuras lingüísticas. Abarca, además del método clásico, también llamado de gramática-traducción, el método directo, el audiolengual, el oral y la enseñanza situacional de la lengua. El enfoque humanista surgió en los años setenta y transformó lo que hasta entonces se venía aplicando en el aula, debido a que empezó a considerar el sujeto desde un punto de vista integral. En dicha década surge la idea de la responsabilidad del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje y el papel del docente como mediador y no más como el único detentor de los saberes. Si bien desde una primera mirada pareciera que no hay relación entre los métodos que abarca, todos se basan en dos presupuestos: la importancia del aspecto afectivo a la par del cognitivo, y la consideración de las teorías psicológicas por sobre las desarrolladas por la Lingüística en la solución de los problemas vinculados con las lenguas. Destacamos, sin embargo que, como afirma Hernández Reinoso (1998), si bien hay influencias de las teorías cognitivas, éstas todavía no se relacionan a las escuelas psicológicas que estudian específicamente el aprendizaje, ya que el objetivo primordial de los humanistas no era solamente que el estudiante aprendiera una lengua, sino que apuntaba a su crecimiento personal y al desarrollo de valores humanos. Sus principales métodos son: aprendizaje comunitario, método silencioso, respuesta física total, sugestopedia y método natural.

El enfoque comunicativo y la interculturalidad. El **enfoque comunicativo** también surge al principio de los años setenta, motivado por las investigaciones que se realizaban en el período sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas y a las reflexiones sobre cómo desarrollar la **comunicación** en las diferentes situaciones sociales, **competencia** que va más allá de la habilidad para formar oraciones gramaticalmente correctas. De acuerdo con

Cassany (2000), su base teórica es bastante heterogénea y se formó con aportes de la psicología (investigaciones sobre procesos cognitivos y estudios de Vigotsky sobre el constructivismo social, el lenguaje y su origen en la sociedad y sobre la denominada zona de desarrollo próximo), de las ciencias del lenguaje (análisis del discurso y de la conversación, pragmática, sociolingüística, lingüística textual, funcionalismo y etnografía de la comunicación), y de la pedagogía. Sobre los aportes de la psicología, el autor destaca la conexión con el enfoque humanista que mencionamos anteriormente, en lo que se refiere a las terapias de ayuda.

La complejidad derivada de dicho enfoque permite que manifieste sus matices y que lo adaptemos a diferentes objetivos educativos, porque no hay una definición exhaustiva y única de la metodología a utilizar. Además del foco en el **uso lingüístico**, desde la perspectiva de la Pragmática, motivado por un propósito comunicativo que siempre es contextualizado y considera los roles de los interlocutores, el eje se desplaza de la oración hacia el texto. De esta forma, promueve su utilización como pretexto para motivar la aproximación a la características centrales de diferentes géneros discursivos y temáticas vinculadas con conocimientos previos para construir aprendizajes significativos. Así, la preferencia es por el uso de textos auténticos en la lengua objeto de estudio y, en el caso de las producciones, son realizadas en interacción con los demás, buscando la negociación de sentidos o también pensando en un interlocutor posible. El uso del texto y no solamente de las oraciones sueltas proporciona una mirada integral sobre la lengua y el lenguaje. Además, a la par del lenguaje, podemos incluir también los procesos discursivos y su complejidad, punto que desarrollaremos más adelante.

En conjunto con el uso de materiales textuales y discursivos auténticos, también se generan espacios para la sensibilización hacia lo **intersemiótico** y la exploración de diferentes lenguajes, verbales y no verbales, y las referidas al arte. De esta forma, estaríamos

incluyendo aspectos estrechamente relacionados con la lengua, que son los culturales. Al hablar de cultura, se agrega también las semejanzas y diferencias que se dan entre las regiones del país, ya que cada una posee sus singularidades. En este sentido, si bien predomina el uso del portugués estándar, por ejemplo en los textos teóricos, también consideramos la diversidad, materializada en las variedades regionales y las diferencias entre la oralidad y la escritura. De esta forma el estudiante, al entrar en contacto y conocer dicha diversidad, también podrá elegir el registro más adecuado a cada contexto. Sin embargo, tenemos que considerar las interferencias que ocurren entre las lenguas, portugués y español, y que son comunes en los ingresantes y en los primeros años de nuestro Profesorado. De acuerdo con Hymes (1996), las interferencias pueden manifestarse tanto en la lengua como en su uso. De esta forma, el autor sugiere que pueden ser llamadas de **interferencias sociolingüísticas o comunicativas**, y se refieren a los repertorios verbales, a las rutinas lingüísticas y a los dominios de la conducta comunicativa. Por otra parte, también puede ocurrir **mixtura de lenguas**, cuando la mezcla se da al interior de una oración, o **alternancia de códigos**, cuando se da entre oraciones (Calvet, 2002). Sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, afirma Cassany (2000):

Este concepto trascendental dentro de los estudios del lenguaje y de la didáctica, se define como el conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla. (p. 9)

Para complementar lo que afirma el autor, podemos decir que, desde el punto de vista de la **competencia comunicativa** (López Valero, Guntern de Lamagni, Lodigiani & Encabo Fernández, 1999), el lenguaje se conforma por un conjunto de dimensiones que incluye lo

lingüístico (en los siguientes aspectos: léxico-semántico, morfosintáctico y fónico), lo sociocultural, lo cognitivo, lo discursivo y también el aspecto de la interacción, relacionados con la producción y comprensión de textos orales, escritos e icónicos. Hymes (1996), por su parte, aclara que el término competencia debe diferenciarse del término conocimiento. Dice que la competencia se refiere a las capacidades, y depende de los conocimientos que posea una persona y de sus habilidades para el uso lingüístico. El autor critica, en los planteos de Chomsky sobre la Gramática Generativa, su reduccionismo al reconocer la gramaticalidad y la aceptabilidad como los dos únicos criterios para evaluar el uso de la lengua. Así, propone cuatro parámetros para pensar las formas de comunicación vinculadas con los aspectos culturales. A la vez, dice que hay un conocimiento sobre cada uno de ellos y la habilidad para su uso puede ser diferente de persona para persona. Explica:

Yo sugeriría, entonces cuatro preguntas esenciales para la lengua y para otras formas de comunicación (cultura).

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica. (p. 26)

El punto uno se refiere a la potencialidad del lenguaje en cuanto al sistema lingüístico, determinado lo formal y lo informal o, en otras palabras, lo gramatical y lo agramatical, considerando el aspecto cultural de la comunidad de habla. Así, la expresión puede o no ser

comunicativa. El punto siguiente trata de la factibilidad, pensada en términos de posibilidades y restricciones relacionadas con los factores psicolingüísticos y la actuación de la persona. Lo apropiado o inapropiado se vincula con la pertinencia en relación con las particularidades de la situación comunicativa. Finalmente, una expresión puede ser formal, factible y apropiada, pero no necesariamente es efectivamente utilizada o realizada, como lo dice el autor.

De esta forma, a partir de la complejidad de la práctica, podemos considerar que la competencia gramatical también entra en juego en la enseñanza/aprendizaje, pero como uno de los aspectos de la competencia comunicativa. Sobre la gramática, hay dos cuestiones para comentar. En la formación de futuros profesores de portugués lengua extranjera, los estudiantes deben aprender y poder aplicar las reglas gramaticales de la lengua meta, como parte de su formación en una carrera de Letras. Se les orienta que, en el dictado de clases en sus prácticas áulicas, la gramática sea trabajada a partir de su función de herramienta para la comprensión y construcción del conocimiento, y no como elemento central en los procesos. Es importante destacar siempre que la heterogeneidad de la lengua, del discurso y de la cultura que se manifiesta en diferentes variedades y registros, se materializa en los géneros discursivos. A partir de ellos podemos realizar actividades con la finalidad de desarrollar las competencias comunicativas de comprensión (leer y escuchar) y las de producción (escribir y hablar), dentro de un contexto de construcción de sentido.

En cuanto al rol que desempeña el profesor y el estudiante, corresponde a lo que comentamos anteriormente cuando desarrollamos la concepción constructivista: el sujeto cumple un papel activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor es un facilitador de dichos procesos. Para ello, debe trabajar a partir de los saberes previos de los estudiantes, considerando lo que puede aprender en relación con los demás y con el material, o sea, llevar a la práctica el concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1979), y el **dispositivo de andamiaje** (conforme Woods, Bruner & Ross, citado por

Baquero, 1997), que funciona como un soporte para que el estudiante llegue a un nivel superior de conocimientos y pueda resolver las situaciones problemáticas. En este sentido, la lengua materna del estudiante cumple un rol fundamental y no debe ser descartada. A través de ella aprendió sobre procesos culturales y sociointeraccionales del lenguaje. También sobre reflexión metalingüística, que puede ser ampliada al hacer comparaciones con la lengua objeto de estudio. Si bien debemos privilegiar el uso de la misma, el empleo ocasional de la lengua materna del estudiante se justifica cuando pueda contribuir para la construcción del conocimiento sobre la lengua extranjera.

Estamos de acuerdo con Serrani (2005) cuando afirma que, si bien los aspectos nocionales funcionales son importantes para los futuros profesores de lengua, sea materna o extranjera, para una formación integral no es suficiente que nos enfoquemos solamente en ellos. La autora propone la inclusión de otro componente, que es el intercultural. De esta forma, la lengua deja de ser un simple instrumento relacionado con lo gramatical para empezar a incluir los procesos de comprensión y producción discursiva de sentidos y la memoria discursiva, que es el componente constituyente de la identidad cultural y social. Es importante destacar que, de igual manera que lengua y discurso están interconectados, tampoco se puede disociar lengua y cultura. Bernabé Villodre (2012) empieza la definición de la interculturalidad a partir del prefijo de la palabra, o sea, inter: *entre culturas*. Dice que es necesario puntualizar sus alcances para así poder promover la comprensión entre las diferentes culturas que comparten un territorio y crear propuestas educativas que incluyan dicha complejidad. Afirma:

La interculturalidad no es un concepto cerrado ni excluyente ya que existen múltiples interpretaciones del mismo: promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la

diferencia para resolver conflictos. Se puede observar cómo hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo que llevará al establecimiento de relaciones culturales y, finalmente, a una integración de culturas. (p. 70)

Serrani (2005) sugiere que el punto de partida para desarrollar la **competencia intercultural** en las clases es la cultura de origen del estudiante, que es la que está más próxima y, a partir de ella, mediar para que construya saberes sobre la cultura objeto de estudio. Para la autora, el objetivo es que tanto el profesor como el sujeto de aprendizaje establezcan vínculos con otras culturas y sociedades, en un marco de atención y respeto por la **diversidad**. También apunta a la reflexión sobre la propia cultura y la de la lengua objeto de estudio, ya que lo que se pretende no es un proceso de aculturación del estudiante, sino que tenga una visión más amplia sobre el otro, creando el diálogo intercultural, lo que puede ser motivador para los procesos de aprendizaje. Por las razones presentadas, creemos que el **enfoque comunicativo intercultural** es el más adecuado a la diversidad presente en nuestro contexto de actuación, debido a que abre el panorama hacia el intercambio y la interacción.

Capítulo 3

Alimentación y cultura

Cultura alimentaria como construcción

En el presente capítulo nos referimos a la alimentación inserta en la cultura, debido a que, como veremos más adelante en los textos literarios seleccionados, está incluida en dicho tópico. Para tratar sobre la complejidad de la **cultura alimentaria** en Brasil, nos aproximamos al concepto antropológico de **cultura** desarrollado por Clifford Geertz (2008) y su rol en las prácticas de alimentación. La base de sus estudios es la etnografía y la semiótica. Para él, nuestro comportamiento es una acción simbólica, dado que como seres humanos tejemos **redes de significados**. Dichas redes, como sistemas entrelazados de signos interpretables constituyen la cultura. De esta forma, desde su punto de vista, la cultura más allá de ser un poder al que se le atribuya patrones de comportamientos, hechos o procesos, siempre se relaciona al contexto de una comunidad, el cual puede ser descrito y analizado, y desde ahí, de la situación concreta, producir sentido. La cultura también es un texto, debido a que podemos materializar en palabras el discurso social. Sin embargo, el autor afirma que las **interpretaciones** que el no nativo puede hacer son **construcciones**, aproximaciones, miradas desde el lugar del otro que observa y participa, pero que también son válidas a los fines de estudio.

Podemos afirmar, con Lotman (1996, 1998 y 1998a) que las sociedades actuales por un lado, se caracterizan por valorar mucho lo inédito, por olvidarse lo que no es conveniente que aflore, por decir que solo lo actual sirve, por consumir en exceso. Pero por otro lado, rescatan el pasado, reviven y actualizan la historia. Estos procesos parten de la memoria colectiva, y la cultura es parte de ella. Para el autor, la **memoria** no es un depósito, es un mecanismo que

implica selección (toda cultura revé el pasado y selecciona lo relevante, en relación con un proyecto para el futuro), codificación (poner en lenguaje los hechos del pasado a partir de interpretaciones) y también olvido. Son los símbolos los que reconstituyen esa memoria y su contexto, y los mismos no son constantes en su significado. La memoria interpreta culturalmente los hechos, lo que ocurre en la **semiosfera** empieza a ser parte de ella, como afirma Lotman (1998):

Los estados pasados de la cultura lanzan constantemente al futuro de ésta sus pedazos: textos, fragmentos, nombres y monumentos aislados. Cada uno de estos elementos tienen su volumen de “memoria”; cada uno de los contextos en que se inserta, actualiza cierto grado de su profundidad. (p. 162).

La memoria actúa en el presente, pero se refiere a actos pasados. Los mismos, en el momento en que ocurren, pueden ser explosivos pero después de su interpretación, se transforman en graduales y previsibles. Estos hechos no son borrados de la historia, resurgen de acuerdo a la necesidad de la sociedad, y debieran servir de instancia de reflexión y no mecanismo de repetición de acontecimientos de un tiempo pasado. Por eso, el recuerdo tiene que llevar consigo el contexto en que se produjo que, al ser traído para el presente, es reformulado por la realidad vivida.

La **comunicación** en una semiosfera es posible porque existe la memoria, ya que permite la existencia de un lenguaje común a ser utilizado en cada cultura. De acuerdo con el autor, en el lenguaje ocurren cambios graduales. Para la propia estabilidad del sistema, los cambios no podrían ser explosivos. Por otra parte, la interdependencia entre los procesos de cambio, graduales o dinámicos, implica el diálogo. Es imposible la existencia del lenguaje sin el diálogo, porque desempeña un papel fundamental en la existencia de la cultura, y su

utilización solo es posible porque existe la memoria. Toda la vida humana está inserta en una semiosfera, en un juego de interpretaciones y significaciones. Es importante considerar que las culturas no son cerradas, deben ser un todo dinámico, para que sigan sobreviviendo como sistemas en constante intercambio y dinamismo.

Por otra parte, nos parece apropiado comentar lo que piensa Morin (2002) sobre el alcance del término cultura. El autor redimensiona dicho concepto y habla de **culturas**, en plural porque cree que, si bien cada cultura tiene un capital específico que es suyo, también puede llegar a tener sentido en otras culturas. De esta forma, rechaza la dominación de una cultura por otra y defiende la diversidad. Dice:

El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero, en realidad, también son abiertas, integran en ellas no solamente saberes y técnicas, sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. (pp. 56-57)

Williams (2001) señala que la complejidad de la historia de la idea de cultura se relaciona con tres grandes temas generadores, en un primer momento, de preocupaciones y tensiones: la industria y sus máquinas, la democracia y el advenimiento del poder de las masas, y el arte. También con las condiciones y transformaciones de la vida común, realizadas por el hombre, englobando además nuestros significados en los contextos de las acciones. En el siglo XX hubo acontecimientos productores de cambios, podemos citar las dos Guerras Mundiales y, llegados los años 60, el desarrollo de la comunicación de masas.

Entonces, especialmente en la segunda mitad del siglo, empezaron a converger intereses y elementos interrelacionados, como las prácticas y las producciones culturales, tomados como constituyentes de un nuevo orden social.

El autor propone que en esta convergencia contemporánea, la cultura pasó a ser vista “como el sistema significativo a través del cual necesariamente (aunque entre otros medios) un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga” (Williams, 1994, p.13). De esta forma hay una correlación entre los sentidos dados por la Antropología y la Sociología por una parte, y las actividades artísticas e intelectuales, por la otra, incluyendo además todas las prácticas significantes, como el lenguaje, la moda y la publicidad.

Williams (1994) considera que hay un área problemática en dicha convergencia, y se refiere al término ideología, cuyo sentido necesita ser delimitado. Puede referirse: “a las creencias formales y conscientes de una clase o de otro grupo social”, o a “la visión de mundo o perspectiva general” (p. 25). El autor aclara:

Un sistema significativo es intrínseco a todo sistema económico, a todo sistema político, a todo sistema generacional y, más generalmente, a todo sistema social. Sin embargo, en la práctica es también distinguible como un sistema en sí mismo: como lenguaje, de manera más evidente; como sistema de pensamiento o de consciencia o, para utilizar este difícil término alternativo, como ideología y, también, como cuerpo de obras de arte y del pensamiento específicamente significativo. Además, todos ellos existen no solo como instituciones y obras, y no sólo como sistemas, sino también, necesariamente, como prácticas activas y estados mentales. (p. 195)

El siglo XIX sentó las bases del término cultura, que ganó autonomía en el XX, aunque la noción que lo unía a lo erudito seguía vigente. Williams defiende que la comprensión del término cultura debe darse a partir de un carácter universal y que no privilegie solamente la alta cultura, sino también y en igualdad de condiciones, las manifestaciones populares. En este sentido, defiende la existencia de una cultura común u ordinaria, con ausencia de jerarquías y valoraciones, la que pertenece a las prácticas significativas de los individuos en sus relaciones sociales. Según el autor, si bien puede haber conexiones entre las expresiones artísticas y las creencias, no necesariamente es así, por lo tanto, habría que ampliar su alcance. Para no caer en el idealismo, propone no condicionar la producción cultural como algo dirigido por la ideología, sino más bien, al hablar de práctica cultural ideológica ubicarla como práctica significativa, en la que hay continuidades, tensiones, conflictos y cambios, dentro de los sistemas sociales significantes.

Volviendo al tema específico de la **alimentación**, Câmara Cascudo (1983), estudioso del folklore brasileño, incluyó dicho tópico como parte de sus investigaciones de cuño etnográfico, porque creía que tenemos hábitos que son determinados por la cultura y que además, se constituyen como factores que unen generaciones. Dice que si bien el **hambre** nace de una necesidad biológica, el **paladar** delimita poderosamente las elecciones humanas en términos de comidas. Para el autor, existen fronteras en el menú popular cuyas líneas demarcadoras son muy difíciles de ser rotas por políticas públicas relacionadas con la nutrición, ya que son parte de la tradición familiar y social. Podemos satisfacer al hambre con todo tipo de alimentos, pero el paladar es más complejo. Además de su relación con diferentes bebidas y comidas, también se asocia con la elección, reparación, presentación y consumo. El paladar es un factor de diferenciación entre grupos e individuos, contribuye a definir **identidades** y es un camino hacia lo **simbólico**, como vemos en las palabras de Espeitx y Gracia (1999):

En efecto, la alimentación constituye una vía privilegiada para acceder a las manifestaciones del pensamiento simbólico. La alimentación hace referencia a la intimidad corporal. Consumir un alimento implica que se introduzca en el interior de nuestro ser. Un alimento es una sustancia que penetra en lo más profundo del cuerpo, se mezcla en nuestro interior y acaba formando parte de nosotros mismos. De aquí la importancia del “principio de incorporación” y del papel que se otorga a la alimentación en la constitución misma del cuerpo. (p. 138)

El alimento es parte de nuestras necesidades básicas individuales, pero el **acto de comer** y sus símbolos, representaciones y significados son compartidos y por lo tanto, son públicos. Además, son construidos históricamente y se vinculan a convenciones socioculturales, aspectos geográficos, prácticas que están circunscriptas a un espacio y a un tiempo. Para empezar a pensar en los **hábitos de alimentación**, también debemos considerar los factores de orden sociológico, las contribuciones específicas de cada etnia que conformó la diversidad presente hoy en Brasil. Ello empezó con la mixtura de los pueblos originarios con el europeo y el africano en el siglo XVI y se extendió al siglo XIX, con la llegada de los inmigrantes italianos, españoles, alemanes, polacos, japoneses, árabes, entre otros. Cada uno de ellos contribuyó para ampliar la pluralidad en cuanto a la incorporación de determinados alimentos y el gusto por sus comidas típicas.

Aportes

El indígena y el europeo. El indígena se alimenta de los frutos de la tierra: raíces, legumbres y hojas, también consume insectos como fuente de proteína, y lo proveniente de su actividad colectora, de caza y pesca. En lo referido a las convenciones socioculturales

generalizadas entre dichos pueblos, habitualmente realizan la división de tareas. Hay actividades típicamente femeninas, como la preparación del alimento, y otras masculinas, como la caza y la pesca. Todas se complementan y se constituyen en un elemento organizador de su vida.

Cabe destacar que la mandioca es la base de la alimentación indígena, y que tiene los saberes necesarios para identificar, entre todas las variedades, las que son mortales, debido al contenido de ácido cianhídrico que poseen. En la actualidad, la variedad relacionada con esta raíz tuberosa se da también en relación a lo lingüístico, que la diferencia regionalmente en Brasil. Así, la mandioca se llama *macaxeira* en el norte y *aipim* en el sur. Uno de sus productos, el almidón, también llamado *tapioca*, muy utilizado en el norte y nordeste, hoy se extendió por todo el país y, con sus distintos rellenos, se transformó en comida de moda.

Los peces también son protagonistas en la alimentación indígena. Comenta Fernandes (2007) que utilizan diferentes técnicas para pescar y que la forma más común de comerlos, tradicionalmente es *moqueado*. Siguen utilizando esta forma de preparación y conservación, no sólo para pescados, sino también para la caza. Consiste en asar y ahumar la carne en una parrilla hecha con varas verdes de madera, denominada *moquém*. Cuenta el autor que los piratas franceses que venían a estas costas, al conocerlo, rebautizaron el *moquém*, empezando a llamarlo *bouquen*, palabra de la que se deriva *boucaniers*, o sea, bucaneros, que es como se los conoce.

En cuanto a la bebida, mientras el europeo era productor de vino, el indígena lo era de líquidos fermentados por la saliva de las ancianas, al masticar mandioca, maíz, cacao y diferentes frutos. Otro hábito que todavía existe hoy es el consumo de bebidas con efectos estimulantes, como el guaraná, originario del norte de Brasil, y la yerba mate, muy difundida en el sur.

Los cronistas de los siglos XVI y XVII miraban asombrados algunos hábitos que no eran compartidos en sus países de origen y que no fueron incorporados en la culinaria del hombre blanco de forma masiva, como la preparación de víboras, sapos y ratas. Sin embargo, podemos decir que las influencias de los conquistadores y de la culinaria portuguesa son palpables en Brasil, aunque hay que reconocer un movimiento de ida y vuelta. Los hábitos desarrollados en Portugal también fueron modificados y adaptados por la economía alimentaria indígena: el tipo de huerta, la caza y la pesca. En ambos sentidos hubo procesos de recreación de platos y usos de ingredientes. Originariamente, en Portugal convivían el gusto por lo exótico, la influencia árabe y, entre el pueblo, las restricciones impuestas por la religiosidad, que llegaron a Brasil. Fernandes (2007) indica que el diálogo alimentario fue desigual porque los portugueses se llevaron mucho más de lo que dejaron en Brasil. Sin embargo, el portugués contribuyó en las formas de conservar, dosificar y preparar los alimentos, introdujo el ganado, los cereales, el pan, la sal y condimentos como comino, jengibre y cilantro. Posteriormente, el monocultivo de la caña de azúcar y, además de dar a conocer los dulces, también influyó en el deterioro de la salud de los indígenas, debido al uso de la *cachaça* (caña).

El africano. El africano ingresó a Brasil como mano de obra esclava, en un primer momento, acompañando los cocineros de Europa. Fue el capitalismo comercial de Inglaterra y otros países europeos que estimuló su venta como simple mercadería, buscando ganancias inmediatas. Este régimen los degradó a la condición de esclavos en las plantaciones de caña de azúcar y algodón y en la explotación de metales y piedras preciosas. Para justificar dicha situación, los señores de la clase dominante crearon una ideología fundamentada en la inferioridad de los negros. La iglesia católica también contribuyó, ya que pregonaba un

catecismo de resignación y obediencia de los esclavos hacia sus amos. Llegaban a decir que pertenecían a una raza de condenados, cuya única salvación estaba en servir al blanco.

De acuerdo con Darcy Ribeiro (1995), en la sociedad colonial el racismo buscaba descaracterizar al negro, negando su historia, sus expresiones culturales, su religión. La propia venta de los esclavos como mercaderías ya es un indicio de su negación como ser humano y social. La transfiguración étnica al que fue sometido tenía una estrecha relación con los intereses del señor.

La abolición de la esclavitud no mejoró su condición, debido a que pasaron a ser marginados, creando y ampliando las *favelas* (villas) en el medio urbano, explotados en la industria y con ínfimas posibilidades de ascenso social. A pesar de todo, pudieron recuperar su cultura e incorporarla en la formación del pueblo brasileño, una cultura que era diversa, debido a que provenían de diferentes partes de África y de distintas naciones, predominando, en Bahía, los grupos *fon* e *iorubá*. De cualquier manera, hay manifestaciones muy valoradas hoy en día, como la *capoeira*, mezcla de lucha y danza, la contribución al sincretismo religioso, principalmente a través del *Candomblé* y la comida ritual, la influencia en la lengua portuguesa de Brasil, con la incorporación de un nuevo léxico y diferentes modos expresivos.

Otro aspecto muy importante, de marcada influencia africana, son sus aportes a la alimentación. En el nordeste brasileño, en la región del *Recôncavo Baiano*, surgió la *cocina baiana*, también conocida como cocina del aceite, ya que su ingrediente básico es el aceite de *dendê*, extraído de una palmera de la zona y que se trajo desde África a Brasil. A partir del siglo XVIII la cocina africana se cristalizó como un diferencial en la alimentación brasileña, un elemento nuevo en la mezcla cultural, siempre asociada a estereotipos como la sensualidad de las africanas y el calor del trópico. Su incorporación se dio, a nivel popular, a través de la venta que hacían los denominados *escravos-de-ganho* (esclavos que recibían algún tipo de

remuneración por tareas realizadas) en las calles de Bahia, especialmente en Salvador, espacio en que se concentró una población africana más homogénea.

Destacamos que la preparación y venta de platos típicos en la vía pública permanece en la actualidad como elemento cultural, por ejemplo, el *acarajé*, croqueta hecha con un tipo de poroto llamado *feijão fradinho* y frito en aceite de *dendê*. Además, la denominada *Baiana do Acarajé*, afro descendiente que mantuvo viva dicha práctica, es desde 2005, patrimonio cultural de Brasil, debido a su simbolismo histórico, relacionado con el modo de preparación de dicha croqueta, de la mesa para la venta y el uso de la vestimenta típica: vestido blanco amplio y collares con los colores de sus *orixás* (dioses de los cultos afro). La difusión de los platos africanos en las diferentes regiones de Brasil se dio por cuenta de la expansión de los mencionados cultos, ya que las ofrendas que se realizan para los dioses tienen que ver con alimentos. Como ya dijimos, había diferentes naciones, por lo tanto, la heterogeneidad también se daba a nivel de los cultos y de las preparaciones para los *orixás*, derivadas de las herencias culturales de cada grupo, aunque hay elementos que convergen, como por ejemplo, el poroto *fradinho* y el maíz blanco.

En el siglo XVIII, aunque ya era utilizada pelos indígenas, se incorpora con más fuerza la pimienta, especia indispensable en la cocina de origen africano. El paladar europeo se une de tal forma a este hábito y a la variedad que se daba en Brasil, traída desde África, la pimienta malagueta, que empiezan a exportarla a Portugal, por considerarla mucho más apta a su gusto que la consumida en el Continente. El uso de dicha especia también se difundió por todo el territorio.

De esta forma, vemos que el brasileño es heterogéneo, fruto de una mixtura que empezó con la llegada de los conquistadores y que se ve en determinados hábitos, en las leyendas, en la culinaria, en las creencias, y en los discursos que circulan socialmente. La idea de semiosferas cerradas, de preservación de una pureza ficticia (por ejemplo, la racial), choca

con la discontinuidad, debido a que nuestros imaginarios se conforman con esta realidad fragmentada, a partir de los aportes de indígenas, africanos, europeos. En las palabras de Bhabha (2000): “El otro no está nunca afuera o más allá de nosotros; emerge necesariamente en el discurso cultural, cuando pensamos que hablamos más íntimamente y autóctonamente entre nosotros” (p. 216). Percibimos la otredad también en el acto de comer y en los rituales que lo acompañan, como marcas culturales y sociales que definen nuestra identidad.

Un ejemplo significativo de lo que se comentó es la mezcla de los aportes de los tres elementos humanos, que se dio con mucha fuerza en las haciendas productoras de azúcar. En la cocina de los ingenios, dirigidas por mujeres europeas, además de sus contribuciones, se mixturaban también lo típico de la culinaria indígena y africana. Sin embargo, en este escenario, tanto europeos como africanos tuvieron que adaptar sus recetas tradicionales, utilizando lo que encontraban en el territorio colonizado, además de llevar a sus lugares de origen lo que consideraban novedoso y útil para su pueblo.

Comida e identidad

Roberto DaMatta (1984) en sus investigaciones sobre la identidad nacional brasileña y los usos y costumbres de la población, trata el tema de la **comida** y sus **significaciones culturales**. Afirma que entre las manifestaciones sociales de dicho país, una que se destaca por su relevancia es el **código de la comida** y sus implicancias morales y de género. Dicotomías retomadas de Claude Lévi-Strauss, como **crudo** y **cocido** se relacionan también con procesos sociales clasificatorios de acciones morales o comportamientos de las personas, en este caso, lo crudo como naturalmente salvaje y lo cocido como lo elaborado en términos sociales, culturales e ideológicos. Lo crudo también es lo externo al hogar, alejado de la seguridad y los afectos. Lo cocido, en determinadas circunstancias de contacto social significa un corte en el cotidiano y lleva al disfrute del compartir. DaMatta cita también

alimento y comida, dulce y salado, estos dos últimos estrechamente vinculados al universo simbólico femenino y masculino, respectivamente, y a los sentidos relacionados con los códigos culturales: el gusto, el olfato, la visión, para así distinguir entre lo que es aceptable y lo que no. El autor incluye un código que es muy propio de Brasil para clasificar la comida: su digestibilidad, que implica si es o no digerible, pero también el equilibrio o su ausencia en la cantidad ingerida.

Podemos afirmar que comer produce una conexión con el otro. Como percibimos en nuestras experiencias cotidianas, la casa, la familia, los amigos son evocados en las reuniones sociales, en las que nunca falta la comida. La casa, en oposición a la calle, se configura en un espacio de protección y afectos. En este sentido, hay una coincidencia entre el autor a quien nos referimos y el folclorista Câmara Cascudo (1983). Ambos marcan la distinción que se hace entre **alimento** como factor de satisfacción de una necesidad básica humana y la complejidad de la **comida**, que se relaciona con gusto, paladar y también con lo social, la comensalidad y el placer de degustar. Comenta DaMatta (1984) que no todo alimento es aceptado en términos sociales y culturales en Brasil, dado que las preferencias cambian con las particularidades de cada región, relacionadas con factores de orden geográfico, como el tipo de suelo, la fauna presente y el clima. Inclusive se puede hablar de la existencia de comidas que funcionan como marcadores de la identidad regional, muchas de ellas reconocidas internacionalmente, como el *churrasco*, especialmente entre los *gaúchos* de Rio Grande do Sul y el *acarajé* en Bahia.

En el norte del país, en el llamado *sertão nordestino*, espacio semiárido en el que predomina una población de bajo nivel socioeconómico, las familias comen frecuentemente raíces, especialmente la mandioca y carnes de roedores. Éstos últimos no son consumidos en el área del litoral, cuya base de la alimentación es el pescado. En el norte, en la Amazonia, el contacto con la naturaleza permite que los pueblos originarios consuman larvas e insectos,

carne de perezoso y de mono negro, gusto culturalmente no compartido en otras partes del país. Sin embargo, cabe considerar que determinadas comidas típicas regionales o alimentos *in natura* no están circunscriptos a su lugar de origen, sino que se extendieron por todo Brasil. Lo mismo ocurrió por ejemplo, con determinadas frutas originarias del norte, especialmente de la Amazonia, como el *cupuaçu* y el *açaí*, las que hoy, debido a las grandes cadenas de hipermercados, también son encontradas y consumidas en el sur, aun cuando en principio causaron un cierto extrañamiento.

Cabe mencionar, no obstante, al *feijão* (poroto negro), originario de América del Sur y consumido inicialmente por los indígenas. Debido a su agradable sabor, tuvo éxito también en Europa a partir de su llegada, producida por el intercambio de variedades de porotos entre los continentes. Es también el ingrediente principal de la *feijoada*, considerada plato típico nacional de Brasil. El par poroto negro-arroz es culturalmente aceptado en todo el país por sus virtudes nutricionales, llegando inclusive a ser considerado absolutamente indispensable en las comidas. El poroto negro, aunque muy consumido en la actualidad por la población de bajos recursos, atraviesa las clases sociales, mezclado con los ingredientes compatibles con cada paladar y posibilidades de adquisición. Llega inclusive a ser el plato principal de restaurantes de alto nivel. Como dice Cámara Cascudo (1983), hay diferencia entre el *feijão* y la *feijoada*, el primero es el poroto negro solo, plato simple y consumido por las personas más humildes. La *feijoada* es más elaborada, e incluye el uso de carnes variadas. El origen de la *feijoada* hecha con carne de cerdo tiene diferentes versiones, una de ellas nos dice que nació en las *senzalas*, alojamientos precarios que abrigaban a los esclavos negros. Para alimentarse, mezclaban los granos de poroto negro con los trozos de cerdo desechados por sus señores, como patas y colitas, carnes que no siempre tenían disponibles. Es un plato identificado con el paladar brasileño, citado en canciones populares, elemento de placentero encuentro social y familiar.

Ritos alimentarios

Barthes (1961) afirma que la comida es un **sistema de comunicación**, vinculado a situaciones, usos y conductas. Debido a su complejidad, la realidad relacionada con ella debe ser estudiada como signo e imagen. El sistema significativo que se desprende cada vez que elegimos los ingredientes, preparamos un alimento, lo consumimos y compartimos es propio de nuestra comunidad. Para el autor, estos sentidos emergen en el entramado socio cultural, en los **ritos** que llevamos a cabo, los que legitiman nuestras prácticas. Por su parte, explica Finol (2006):

El rito no es sólo una expresión de las normas y de la organización social, sino que es también productor y creador de ellas. En esa activa interacción dialéctica, los micro ritos de la vida cotidiana, a menudo sin que sus actores tengan una conciencia plena de ello, actúan como articuladores de la experiencia individual y social, de modo que ella conserve un equilibrio progresivo a través del tiempo. (p. 34)

Los ritos privados, los de la vida cotidiana, familiar y de amistad conforman un repertorio informal y poseen normas que no son totalmente rígidas, sino que se dan en un ámbito de negociación permanente, permitiendo su revisión y la creación de nuevos parámetros. Se inician en una secuencia habitual: desayuno, almuerzo, merienda y cena, mediado por lo que se consume en cada momento y como se presenta la comida. Dichas secuencias funcionan como organizadores de las comidas diarias, aunque no se pueda afirmar que todos las sigan. Sin embargo como dice el autor, las podemos realizar habitualmente, muchas veces sin que haya una reflexión previa. Ejemplificaremos con la siguiente situación: cuando elegimos un plato no habitual en nuestro cotidiano para elaborarlo en una cena con amigos, compartimos y celebramos la comida y a la vez, los vínculos y la dinámica social,

relacionados con la amistad. Dicha situación se relaciona con la toma de decisiones, y aunque en apariencia es simple, la complejizamos, eligiendo a quien invitamos, por qué, qué se va a comer, cómo procesaremos el alimento para transformarlo en comida.

En este punto consideramos pertinente comentar las reflexiones de Goffman (2001) sobre la interacción social como construcción colectiva en el ámbito que nos interesa, el del día a día. El autor define **interacción** de la siguiente forma:

La interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término «encuentro» (*encounter*) serviría para los mismos fines. (p. 27)

También propone que la **interacción simbólica** en actos sujetos a reglas de conducta se constituya como **comunicación**, y es lo que permite tanto la autorregulación de los actores como la construcción de significados dentro de los procesos de socialización. Dicha comunicación se da siempre que exista la predisposición en participar, ahí ocurre lo que Goffman (2001) llama **estado de habla**, que incluye lo verbal y lo no verbal (miradas, gestos, posturas corporales), con el fin de mantener la estabilidad de la interacción. En este contexto, las ritualizaciones y su complejidad simbólica funcionan como ordenadores y portadores de los códigos de conducta, que también están presentes en las comidas. Pensamos en una situación cotidiana tradicional, en un espacio privado como un almuerzo en familia, en el que utilizamos elementos como platos hondos para sopa y platos para otras comidas, las indicaciones de las madres a sus hijos de masticar con la boca cerrada, la ubicación de los

comensales en una mesa rectangular, en la que la cabecera normalmente se reserva para el patriarca o persona mayor, mostrando su nivel en la jerarquía familiar, también la pertinencia o no de hacer ciertos comentarios o empezar a hablar de asuntos que puedan generar inconvenientes. Todas estas cuestiones marcan lo permitido y lo no permitido en cada situación de interacción, lo que es considerado como adecuado o inadecuado, de acuerdo con cada sociedad y cultura, a los valores y creencias que marcan la identidad del grupo.

Cuando un actor comete una **gafe**³ en estas situaciones de interacción, sea porque dice o hace algo inapropiado, es posible que también genere constreñimiento en los demás, porque esperan que todo funcione dentro del patrón de equilibrio del **código ritual**. En este caso, son las expectativas de los participantes las que se ven afectadas. Las formas en que se puede salvar la situación también son particulares en cada sociedad y cultura.

La complejidad del sistema de comunicación y los ritos vinculados con la comida en Brasil sufrieron importantes cambios en la actualidad y empezaron a vincularse a otras situaciones sociales. Si bien en principio se relaciona con lo íntimo y lo privado, hoy lo público también entra en juego y en el acto de comer las situaciones ganan protagonismo, como por ejemplo: los desayunos o almuerzos de negocios. Por otra parte, de acuerdo con Cámara Cascudo (1983), los cambios en la culinaria nacieron a mediados del siglo XX, debido a las acciones del Estado relacionadas con la necesidad de mejorar la alimentación de los trabajadores, que en el sistema capitalista apuntaban a su salud y a un aumento de la productividad. Otro cambio que se produjo, también como parte de las exigencias del mercado de trabajo, vinculado con los horarios a cumplir y la distancia que impide a las personas de llegar al hogar es el surgimiento de los restaurantes de comida por kilo, los que

³ Cabe aclarar que el término *gafe*, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española significa la mala suerte que puede tener o transmitir una persona. En Brasil, y esta definición es la que nos interesa en el presente trabajo, hace referencia a las indiscreciones que puede cometer una persona y que van en contra de las reglas de etiqueta social.

se alejan de la función tradicional de la comida como componente de reunión familiar. Su función social puede llegar a ser nula, y transformarse solamente en satisfacción de una necesidad fisiológica básica. Además, el espacio de tranquilidad cede terreno a la prisa por alejarse del hambre, a la necesidad de dejar lugar disponible para que otros lo ocupen, al ruido producido por los demás y a ser un acto solitario, a pesar de la presencia del otro. El nuevo estilo de alimentación también incluye la posibilidad de comprar alimentos congelados y frecuentar espacios de comida rápida, así el horario destinado al almuerzo puede ser aprovechado para realizar otras actividades, implicando en cambios simbólicos relacionados con el acto de comer en el cotidiano.

Capítulo 4

Lectura y escritura en el contexto universitario

Aproximaciones a las nociones de texto

Semánticamente, el **texto** es una unidad de sentido y también unidad teórica, de lenguaje en uso. A pesar de tener la misma naturaleza de una oración, sus dimensiones son distintas. Halliday (1982) considera que el texto no puede ser reducido solamente a un aglomerado de oraciones, ya que posee una textura que lo constituye. Se relaciona internamente y con el contexto situacional en que es producido (extratextualidad), que puede estar manifestado explícitamente a través de palabras o poseer elementos situacionales implícitos y así ser presupuesto. Esta relación con la exterioridad y consigo mismo constituye la naturaleza del texto, y es denominada **textualidad**. La textualidad, propiedad intrínseca del texto se relaciona directamente con la memoria de cada lengua y con su universo simbólico, que va a ser distinto en cada cultura. Cabe destacar que el texto también funciona en interrelación con otros textos (intertextualidad). En este sentido, afirma Barthes (1987):

Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura. (p. 69)

La percepción de ese diálogo, de las referencias implícitas o explícitas, depende de los conocimientos anteriores que posee el lector, de su acervo enciclopédico y cultural. Cuánto

más experiencia en lectura tenga, tanto en su lengua materna como en otras lenguas, mayor será su comprensión. Y, si hablamos de textos en lengua extranjera, la lectura y comprensión del texto se complejiza aún más, debido a que cada cultura posee su propia red de significaciones. Desde esta perspectiva, hay que considerar al texto como portador de sentidos, cuyo intercambio se da a través de la interacción, produciendo, a través de estos procesos, significaciones y resignificaciones culturales. A su vez, Barei (2001) define el texto desde su relación de productividad relativa a la lengua, y menciona las particularidades de los textos literarios. Dice:

Texto: Del latín *textus*, tejido: metáfora alusiva al tipo de relación que mantienen las palabras entre sí, interrelacionadas como un tejido y que conforman una estructura y un mensaje particular. Desde una perspectiva semiótica el texto como un conjunto de signos, no solo lingüísticos (enunciado) regidos por mecanismos retóricos de ensamblaje. Aunque el término texto se aplica tanto al enunciado oral como al escrito, cuando se trata de un texto literario, se piensa fundamentalmente en las formas de la escritura, sus procedimientos y su forma de concreción y circulación social. (p. 42)

La complejidad del texto proviene también de su heterogeneidad, que es derivada, por un lado, de su base tipológica. Los tipos de texto que conocemos: narrativos, descriptivos, argumentativos y explicativos, difícilmente se encuentran, en nuestras lecturas, en un estado puro sino que son frutos de mezclas, en las que hay predominio de algún o algunos de ellos. Por otro lado, la multiplicidad se da también por los géneros (noticias, artículos científicos, historieta, recetas, diarios personales, cartas comerciales, etc.), que ejercen funciones específicas, de interacción social en las diferentes esferas de la vida humana, como bien lo definió Bajtín (1992):

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (p. 248)

El texto puede estar conformado y manifestarse a través de diferentes lenguajes (oral, escrito, verbal, no verbal). Si nos referimos a un texto escrito: la disposición del material verbal, de las imágenes y de los espacios en blanco, entre otros aspectos también tienen significación en su contexto.

Para Lotman (1996), el texto es un dispositivo intelectual muy complejo. En relación con la tradición cultural, opera como memoria cultural colectiva, en la que juegan tanto la actualización como el olvido. Además de transmitir significados culturales, también produce nuevos sentidos, vinculados a un contexto. El autor afirma: “el mínimo generador textual operante no es un texto aislado, sino un texto en un contexto, un texto en interacción con otros textos y con el medio semiótico” (p. 90).

De acuerdo con Fiorin (2012), la tendencia de los estudiosos de la Lingüística Textual es considerar texto como sinónimo de discurso. Sin embargo, hay que precisar determinadas particularidades. Para el autor, el discurso es anterior al texto. Dice que el texto es la realización del discurso, y que un mismo discurso puede materializarse en diferentes textos. Por otra parte, desde el Análisis del Discurso, Puccinelli Orlandi (2000) retoma a Halliday, para afirmar que, a pesar del autor considerar el texto a partir del lenguaje en uso, omite un componente imprescindible del discurso, que es la ideología y, por lo tanto, se ancla en la

descripción. Además, la exterioridad a que él se refiere no tiene la misma dimensión que la dada por el Análisis del Discurso. Entonces, teniendo en cuenta los componentes socio-históricos e ideológicos, el discurso es **efecto de sentido** entre locutores, vinculado al funcionamiento de la lengua, en un juego permanente entre la **transparencia** y su opuesto, la **opacidad** (Authier-Revuz, 2004). Desde esta perspectiva el texto es considerado unidad y material del análisis del discurso.

Texto en el Análisis del Discurso

Desde el Análisis del Discurso de orientación francesa, el texto es socio-histórica e ideológicamente constituido. Eni Puccinelli Orlandi (1996) menciona que, si bien, desde el punto de vista empírico un texto tiene inicio y fin, discursivamente hablando, aflora su incompletud. Sus espacios vacíos se llenan en el acto de la interpretación y cada lectura le da una nueva concreción. Para la autora mencionada, el sujeto al producir sentidos, también se significa. En el proceso de lectura y comprensión de un texto ocurren desplazamientos del sujeto entre **posiciones simbólicas, memorias discursivas e interdiscursos**.

La memoria discursiva constituye nuestra identidad cultural y, por lo tanto, también nos constituye, porque como sujetos estamos inmersos en redes de discursos. Está en nosotros como parte de nuestra lengua materna, por lo tanto, al aprender otra lengua, debemos ingresar a otra memoria, y esto puede causar conflictos y cuestionamientos. Se refiere a los saberes acumulados de cada lengua (Puccinelli Orlandi, 2001a) y es lo que da sentido a lo que decimos, porque ya fue utilizado antes. Nos permite llenar los espacios vacíos, poder entender los **implícitos**, e ir construyendo el sentido del texto. Esta construcción implica también la ocurrencia de equívocos, por el propio funcionamiento **ideológico** de la lengua, sujeta a opacidades. Desde esta perspectiva, para la autora, el discurso es la materialidad de la ideología, y se concreta en la lengua. A su vez, la lengua es considerada un sistema abierto,

heterogéneo, que debe relacionarse con su exterioridad, lo que incluye el sujeto, la situación, y la historia para que se produzcan sentidos. Celada (2004), al referirse a la relación entre hombre y lenguaje explica: “[...] podríamos decir que si el hombre es en el lenguaje, cada lengua que él habite/que lo habite despuntará aspectos diversos de su subjetividad” (p.14).

Sentido y efectos de sentido

Vamos a aproximarnos a la interrelación existente entre **lengua, discurso y cultura** en la producción de sentidos. El sujeto, al aprender una lengua extranjera, no lo hace solamente desde el sistema de la lengua, sino que debe apropiarse del discurso. El proceso discursivo está materializado por dicha lengua, ocurre en un determinado espacio y tiempo, y se refiere a las posiciones enunciativas como construcciones históricas y sociales. De esta forma, ambas dimensiones son interdependientes. Puccinelli Orlandi (2001b), como comentamos, explica que el discurso incluye lenguaje e ideología como sus constituyentes, y además, las **formaciones imaginarias** y los aspectos culturales. Por lo tanto, los sentidos emergen de la **memoria del decir**, de las **formaciones discursivas** y las **prácticas sociales**. Estas últimas son las que constituyen las formaciones imaginarias, o sea, como imaginamos un docente, un alumno, una madre. Mundo y lenguaje no se relacionan directamente, sino a través de dicho imaginario, que se remite a la realidad.

Pêcheux (1978), al manifestar su preferencia por los términos discurso y efecto de sentido, en detrimento de transmisión de información entre A y B, hace referencia a las formaciones imaginarias, que siempre van a estar presentes en los procesos discursivos, y a los lugares ocupados en la producción del discurso, en el interior de cada esfera, como podemos leer a continuación:

Nuestra hipótesis es que estos lugares están *representados* en los procesos discursivos donde están puestos en juego. De todas formas, sería ingenuo suponer que *el lugar como haz de rasgos objetivos* funciona como tal en el interior del proceso discursivo; está representado en él, es decir, está *presente, pero transformado*; en otros términos, lo que funciona en el proceso discursivo, es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que *A* y *B* atribuyen cada uno a *sí mismo* y al *otro*, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar y del lugar del otro. Si ello es así, existen en los mecanismos de toda formación social reglas de proyección que establecen las relaciones entre las *situaciones* (objetivamente definibles) y las *posiciones* (representaciones de estas situaciones). Añadamos que es muy probable que esta correspondencia no sea biunívoca, de manera que las diferencias de situación pueden corresponder a una misma posición y que una misma situación puede representarse de acuerdo con muchas posiciones, y no por azar, sino según leyes que sólo la investigación sociológica podrá demostrar. (pp. 48-49)

Por otra parte, el **interdiscurso**, como conjunto de formaciones discursivas, determina las fronteras en que el sujeto se va a manejar en la (re) significación de lo que ya fue dicho y en la apropiación de la memoria del decir. Cabe destacar que no es lo mismo que intertextualidad, ya que ésta se refiere a la relación que existe entre textos. El interdiscurso determina lo que puede decirse y lo que no en cada situación comunicativa, vinculado con lo social, cultural e ideológico. Considerando dicha perspectiva discursiva podemos entender la ideología a partir de la siguiente concepción:

No se trata aquí de dar una definición profunda de la ideología. Basta saber muy esquemáticamente que una ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor

propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos), dotados de una existencia y de un papel históricos en el seno de una sociedad dada.

(Althusser: 1967, p. 191)

La ideología es parte del sujeto y direcciona la interpretación de los sentidos, en la relación entre lengua e historia. Puccinelli Orlandi (2000) también explica que hay un movimiento dinámico en la producción de sentido por parte del sujeto, ya que en el proceso, él también se significa.

Para Serrani (2003) las formaciones discursivas son redes de valores y sentidos, y aclara que las palabras no significan por ellas mismas, sino que su sentido emerge del contexto en que son producidas, que se relaciona directamente con lo cultural. La identificación del sujeto con la formación discursiva se da por la ideología, que, como ya mencionamos, es un elemento constitutivo del discurso. Así, el aprendizaje, en nuestro caso del portugués, ocurre cuando el sujeto puede reconocer y afiliarse a dicha red.

Es importante destacar que el **sentido** no es un producto acabado, al producirlo el sujeto asume posiciones y se transforma en una configuración que se maneja en las especificidades del **preconstruido**⁴, de determinaciones histórico-sociales. Acá, la dimensión histórica no se refiere a la cronología de los hechos, sino a los sentidos, su producción y circulación, y a las prácticas sociales (Ferreira, 2001). Para la autora, la transparencia del enunciado es una ilusión ya que el sentido depende de la **formación discursiva e ideológica** de quien lo (re)produce y lo interpreta, por esta razón, en las relaciones de interlocución es conveniente

⁴ Pêcheux (1995) menciona que el término “preconstruido” fue propuesto por P. Henry “para designar lo que remite a una construcción anterior, exterior, pero siempre independiente, en oposición a lo que es construido por el enunciado” (p. 99). Y complementa, diciendo que una de sus características esenciales es “la separación fundamental entre el pensamiento y el objeto del pensamiento, con la pre-existencia del último, marcada por lo que llamamos una discrepancia entre dos dominios de pensamiento, de tal modo que el sujeto encuentra uno de esos dominios como lo impensado de su pensamiento, impensado este que, necesariamente, pre existe al sujeto”. (p. 102) Obs: la traducción del portugués al español es nuestra.

hablar de **efectos de sentido**. Sin embargo, esta ilusión que tenemos de que somos dueños de nuestro decir es fundamental para que seamos sujetos del discurso y para que las palabras en la dinámica del uso, signifiquen.

Implícitos

Como dijimos anteriormente, en el texto hay vacíos que van a ser completados en el momento de la lectura e **implícitos** cuyo sentido se desvela cuando el sujeto puede ingresar a la memoria discursiva de la lengua. En cuanto a los implícitos, podemos, de acuerdo con Ducrot (1986), distinguir dos tipos particulares de efectos de sentido: el **presupuesto** y el **sobrentendido**. El presupuesto es aquello que no se dice, pero que se entiende que está presente porque pertenece a la lengua y que además es constante en las interpretaciones. El sobrentendido se relaciona con lo pragmático y con los procesos de inferencia. Por lo tanto, en cuanto el presupuesto está a cargo del que habla, el sobrentendido es responsabilidad del destinatario.

Señalamos además que, relacionado con la complejidad expuesta y la construcción socio histórica del texto, nos encontramos con el propio funcionamiento ideológico de la lengua y la no transparencia de los sentidos de los enunciados. Esta opacidad implica la existencia de equívocos, que se manifiestan en fallas, ambigüedades, lapsos, malentendidos y sucede tanto en lengua extranjera como en lengua materna. Como vemos, leer y comprender lo leído, necesita reflexiones profundas, conocimientos diversos y una actitud de indagación para reconstruir sentidos.

Competencias relacionadas con el lenguaje

Por su parte, y atento a la complejidad de los procesos de producción de sentido Charaudeau (2001) se pregunta si en el acto de lenguaje están involucradas una o más **competencias**. El autor contesta diciendo que depende de las condiciones de producción y que estas difieren de las condiciones de interpretación, debido a que los procesos cognitivos para llevar a cabo ambos procesos son distintos. Así, propone tres tipos de competencias para el sujeto: **situacional, discursiva y semiolingüística**.

- Competencia situacional: exige que todo sujeto que se comunica sea apto para construir su discurso en función de la *identidad* de los protagonistas del intercambio, de la *finalidad* del mismo, su *propósito* y sus *circunstancias materiales*.
- Competencia discursiva: La competencia discursiva exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que esté en capacidad de manipular(Yo)-reconocer(Tú) las *estrategias de puesta en escena* que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional.
- Competencia semiolingüística: postula que todo sujeto que se comunica e interpreta pueda manipular-reconocer la *forma* de los signos, sus *reglas combinatorias* y su sentido, a sabiendas de que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso. (pp. 5-8)

Como vemos, estas competencias implican siempre un acto de lenguaje marcado por un propósito y un saber-hacer en un marco situacional. En dicho acto adquieren importancia dos factores: por una parte, la identidad de los sujetos, entendida ésta por el autor como las opiniones colectivas, y por otra, los factores culturales, marcados por los ritos de una

comunidad. Éstos se vinculan al aprendizaje social, a conocimientos compartidos por los sujetos, a través de los cuales pueden realizar la comprensión de textos.

Condiciones para la textualidad. Aportes de la Gramática Textual

La gramática del texto (Van Dijk: 1992 y 1993) es más amplia que las concepciones tradicionales porque incluye el entramado textual y sus estructuras lingüísticas abstractas. Desde dicha perspectiva, el texto es visualizado como acontecimiento comunicativo verbal poseedor de sentido. Da cuenta no sólo de las palabras y oraciones, sino de las propiedades del texto, como la coherencia, referida a las relaciones semánticas entre las proposiciones y la cohesión, que se realiza entre las unidades lingüísticas de la superficie del texto. También incluye las relaciones pragmáticas, del texto con su contexto.

Vamos a referirnos a las condiciones para que se dé la **textualidad**, vinculadas con la producción de textos, a través de los aportes de Menéndez (2006) sobre la gramática textual. El autor encuadra sus reflexiones desde la perspectiva sistémico-funcional de Halliday, para plantear cuáles son los elementos a considerar en el análisis de un texto como unidad semántico-pragmática. Considera el lenguaje en uso, por lo tanto el significado se construye en las situaciones de interacción que ocurren en un contexto socio-cultural. El autor considera que:

El contexto se define en forma doble y complementaria. En primer lugar, es entendido como la *situación interaccional inmediata* en la que el lenguaje se inscribe a partir de su uso. En segundo lugar, como *situación mediata o conjunto de convenciones socioculturales* en la que la situación interaccional se inscribe. (Menéndez, 2006, p. 12)

El hablante entonces es un **actor social** que tiene un **rol activo**, ya que actualiza el **potencial de significados** del lenguaje en sus elecciones, frente a las opciones de recursos posibles. De esta forma, la **situación de interacción** es la que va a determinar el **registro** adecuado. Por otra parte, el autor comenta que cada cultura pone a disposición sus **géneros discursivos** propios, que son convenciones de uso.

El autor comenta que en la perspectiva sistémico-funcional, la gramática siempre va a relacionarse con el texto. El texto entonces es unidad de análisis y también unidad semántico pragmática, porque es considerado en situaciones de uso. Además, la propiedad que lo define es la **coherencia**, que se refiere a la adecuación interna y a un contexto. Por su parte, De Gregorio de Mac & Rébola de Welti (1996) explican:

El texto se presenta ante nosotros como un objeto observable al que trataremos de dar un sentido. Entrarán en este proceso múltiples factores que, en una primera aproximación, podemos decir que tienen que ver con nosotros mismos como sujetos cognoscentes y con el texto elaborado con los elementos que provee el sistema de la lengua. Así planteada la situación, resulta indudable que el modo natural e intuitivo de encarar la coherencia de los textos, es a partir de la comprensión. La producción será, también naturalmente, el segundo momento. (p. 43)

De esta forma, el texto es un potencial de sentidos frente al lector que lo va a interpretar. Dicha comprensión es posible debido a la coherencia. Menéndez (2006) afirma que si bien la coherencia no es solamente gramatical, ésta es imprescindible a los fines de determinarla. Además, la perspectiva funcional reconoce grados de coherencia en el texto, las que se vinculan tanto a la comprensión como a la producción de textos. Por otra parte, propone tres tipos de coherencia: gramatical, situacional y sociocultural. La **coherencia situacional**

apunta al registro y su consistencia; mientras que la **coherencia sociocultural** alude a la convención en el uso de los géneros.

De acuerdo con lo que plantea el autor, la **coherencia gramatical** se vincula con las relaciones **cohesivas** entre los recursos léxicos y gramaticales del sistema de la lengua, los aspectos internos del texto a un nivel micro. Dichas relaciones se establecen entre cláusulas que conforman el texto, de esta forma, la cohesión siempre se va a dar entre, como mínimo, dos elementos. Así, tenemos dos tipos de relaciones de cohesión: la gramatical y la léxica, que especificaremos a continuación.

La **cohesión gramatical** es la que posibilita las conexiones de sentido en la construcción del texto. Los procedimientos se clasifican en:

- **Referencia:** los elementos se interpretan siempre en relación a otros en el texto, así, siempre va a existir un referente, que es retomado por el elemento cohesivo, y una forma remisiva, un deíctico, representado por: pronombres (posesivos, relativos, personales, demostrativos), artículos (definidos e indefinidos) y adverbios de lugar y tiempo. La referencia puede ser exofórica (situacional) o endofórica, cuando es interna al texto. A su vez, referida a la dirección de búsqueda, esta última se divide en: anáfora, cuando la información buscada está hacia atrás, y catáfora, cuando está en las cláusulas que se dirigen hacia delante. La referencia es una relación de significados, por lo tanto, semántica.

- **Sustitución:** es una relación léxico-gramatical, entre palabras o construcciones, que pueden ser reemplazadas por otras que mantengan la identidad referencial de aquella que sustituyen.

- **Elipsis:** es considerada como una sustitución por un elemento cero. El elemento elidido puede ser repuesto, a través de una fuente de información precedente, aunque no hay la necesidad de explicitarlo para completar el sentido.

- **Conexión:** no hay referencia, sino que el elemento cohesivo o conector establece relaciones entre elementos antecedentes y precedentes. Dichos elementos son las conjunciones, las que pueden dar al texto diferentes matices. Los tipos de conectores que podemos encontrar son: aditivos, temporales, adversativos, comparativos, condicionales y causales-consecutivos.

La **cohesión léxica** se vincula con el registro y el género. La selección de vocabulario para la construcción del texto implica relaciones semántico-pragmáticas de un vocablo con otro, incluidos en campos de significado. Señala Menéndez (2006):

Los campos semántico-pragmáticos pueden caracterizarse como espacios textuales en los que la aparición de determinadas palabras es esperada en relación con el tratamiento que de una situación particular se lleva a cabo. Es justamente esa esperable aparición la que está condicionada por la selección de acuerdo con una clase de situación particular (el registro) dentro de un determinado conjunto de restricciones específicas que forman una convención de uso (el género). (p. 44)

El autor explica que, en cuanto a las relaciones de cohesión, existen dos grupos que organizan el léxico, y son la reiteración y la colocación:

- **Reiteración:** el ítem lexical se repite, de acuerdo con determinados grados. Así, se tiene:
 - a) **Repetición:** reiteración del mismo vocablo en el texto.
 - b) **Sinonimia:** reiteración de palabras similares.
 - c) **Palabra general:** reiteración de forma parcial, relacionada con la clase general que el vocablo pertenece.
- **Colocación:** en este tipo de relación, los elementos no tienen identidad referencial, aunque puedan asociarse por ajustarse al campo semántico-pragmático del texto.

La lectura como proceso

Para pensar en la lectura es importante mencionar los dos paradigmas existentes (Marcuschi, 2008). Por un lado, el que se basa en la noción de lengua como código y, por lo tanto, concibe a la lectura como una simple decodificación de mensajes. Por el otro, el que la considera como actividad. Desde dicha perspectiva, la comprensión de un texto se vincula con la inferencia y con los procesos de construcción relacionados con lo sociointeractivo. Nosotros adoptamos en el presente trabajo, esta concepción. Así, creemos que el texto es un objeto inerte cuando no hay relación con el otro. Es en la lectura que se da el trabajo de producción de sentidos, que debe ser realizado por un sujeto activo, a través de acciones colaborativas. Entonces, cabe una cuestión: ¿qué es leer? Desde la perspectiva interactiva, adoptada por Isabel Solé (2002):

Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (p. 18)

De esta forma, la comprensión lectora no se da en el vacío, y el sentido del texto no está intrínseco, es una construcción, que se elabora a través de un proceso interactivo entre lector, texto y autor. Ese último deja en el propio texto indicios del camino a recorrer. De esta forma, al pensar en la complejidad de la lectura, adherimos a lo que dice Viñao Frago (2007): “saber

leer es un largo proceso, siempre inacabado” (p. 50). De acuerdo con Villaça Koch & Elias (2006), para procesar un texto e interpretarlo, el lector debe activar diferentes estrategias socio cognitivas y conocimientos vinculados con las prácticas sociales, el mundo y el lenguaje, los cuales se agrupan en tres partes interconectadas, de la siguiente manera: **conocimiento lingüístico**, referido al léxico y a los saberes gramaticales que organizan el lenguaje a nivel de la superficie del texto, que están estrechamente relacionados con las condiciones para la textualidad, que vimos anteriormente con Menéndez (2006); **conocimiento enciclopédico o de mundo**, fruto de nuestras experiencias, de lo que leímos y escuchamos, que está contenido en nuestra memoria y es imprescindible para la producción de sentido contextual; **conocimiento interaccional**, que se refiere a las prácticas de interacción lingüística, constituidas en términos culturales e históricos. Ese último incluye a otros tipos de conocimientos: el ilocucional, que se refiere a reconocer los propósitos del autor del texto en la situación de interacción; el comunicacional, relacionado con la regulación de la cantidad de información necesaria, selección de la variante lingüística y del género adecuado a la situación comunicativa; el metacomunicativo que es el que permite la aceptación de los objetivos con que el texto fue producido y su comprensión y, finalmente, el conocimiento superestructural, que Van Dijk (1993) considera *estructura esquemática*. Dice: “una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como *la forma global* de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (p. 53).

Otra cuestión relacionada con el procesamiento del texto es que el lector debe saber con claridad cuál es su objetivo de lectura, si es para asimilar conocimientos para fines de estudio, leer para buscar determinada información o para producir una crítica, por placer o por algún otro motivo específico. El papel del docente, en este caso, es el de mediador y debe dar condiciones para que el estudiante trabaje sobre lo que él no conoce, además de mostrar la

pertinencia de sus conocimientos previos para el contenido de cada texto en lengua portuguesa, compensando las variaciones culturales. Además, cabe destacar que el proceso no es lineal, sino sujeto a avances y retrocesos. Carlino (2005), refiriéndose a la lectura en los primeros años en la Universidad, recalca la importancia de la mediación para que no se produzca abandono, considerando que las dificultades que presentan los estudiantes pueden deberse a que su repertorio bibliográfico todavía no sea suficiente para la comprensión de determinados textos propios del medio científico. Por ello dichos conocimientos deben ser repuestos, lo que es parte de integrar el sujeto de aprendizaje a las especificidades de la cultura académica.

Un factor importante se vincula con las estrategias utilizadas por el estudiante para planificar su aproximación al texto y así contribuir a construir sus competencias acerca de la comprensión de lo leído, a través de una profundización gradual, realizada en tres etapas: pre-lectura, lectura comprensiva y pos-lectura. Dichas estrategias son utilizadas por lectores más expertos de forma automática, sin embargo pueden ser aprendidas, ya que se constituyen en herramientas básicas para la lectura. Serra Capallera y Oller Barnada (2001), al hablar de las estrategias, dicen que “resulta obvio no supeditar su aprendizaje al mero adiestramiento de una serie de habilidades o subhabilidades lectoras, sino que tendría que responder a la necesidad, por parte de los alumnos, de encontrar fórmulas de resolución en el momento de planteárseles conflictos reales de aprendizaje” (p. 30). De esta forma, se las debe mostrar como objetos de aprendizaje al momento de utilizarlas en cada situación áulica particular.

Lo que proponemos lo hacemos sin pretensión de ser exhaustivos, ni de limitar otras opciones. Para ello, consideramos a Marín (2004) que, basándose en la psicología cognitiva plantea que en la lectura y comprensión de un texto debe haber **interacción comunicativa** con el lector que, ya dijimos, debe tener un rol activo. Por otra parte no podemos dejar de considerar que todo el proceso no se realiza en la lengua materna del estudiante, sino en

portugués, lo que supone el desarrollo de nuevas capacidades (Martín Peris, 2000). Además, cabe recordar que el proceso de lectura y comprensión de un texto no es lineal, debido a que hay interrelación entre las etapas, las que describimos brevemente a continuación:

Pre-lectura: en esa etapa es importante considerar, además del planteamiento de los objetivos de lectura y la activación de conocimientos previos, las informaciones sobre el autor del texto, en qué contexto escribió, circunstancias de su producción, qué relación puede tener con otros textos, a qué público está dirigido. Además, es el momento para verificar, en conjunto con los estudiantes, predicciones sobre la tipología textual, el género discursivo y su organización. Para eso, es necesario que pueda reconocer las superestructuras textuales y las características básicas de cada género. En ese sentido, Bronckart (2007) sostiene que los géneros *como configuraciones posibles de los mecanismos estructurantes de la textualidad* (p.80) se definen por modelos disponibles en la comunidad particular y son producidos en una *situación de acción verbal*. Entonces, el productor, a la vez que *adopta* un modelo de género de acuerdo con la situación, también lo *adapta* de acuerdo con sus objetivos. Por lo tanto, los modos de estructuración se caracterizan por su heterogeneidad. Incluso, podemos decir que algunos géneros, en determinadas situaciones pueden ser utilizados en una función distinta a la que originariamente se lo utiliza en determinada comunidad, para cumplir con fines diversos, por ejemplo: una tarjeta postal como soporte para una invitación a la inauguración de una exposición de arte, que puede ser remitida vía internet.

En la pre-lectura también ocurre una primera aproximación a la disposición de lo verbal y lo no verbal en la materialización del texto y la visualización de los paratextos. Genette (1989) considera el paratexto como uno de los cinco tipos de relaciones transtextuales, en la dimensión pragmática de las obras literarias y dice:

El segundo tipo está constituido por la relación, generalmente menos explícita y más distante, que, en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que sólo podemos nombrar como su *paratexto*: título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso del que el lector más purista y menos tendente a la erudición externa no puede siempre disponer tan fácilmente como desearía y lo pretende. (pp. 11-12)

Los elementos paratextuales juegan un papel muy importante en la elaboración de posibles hipótesis sobre el tema del texto, a partir de la lectura del título y subtítulos, gráficos, dibujos, y otros elementos que aporten alguna información. La idea es que el estudiante considere no solo el texto en sí mismo, sino también los elementos que lo rodean.

Lectura comprensiva: la entrada al texto propiamente dicho puede ser realizada a través de una lectura en voz alta, en portugués, de carácter exploratorio, seguida de otra lectura en donde podemos profundizarnos más en el contenido. Es importante que los estudiantes en conjunto hagan inferencias, negocien posibles sentidos en el contexto de uso y aclaren dudas. Las inferencias tienen la función de hipótesis que aportan cohesión y coherencia en el procesamiento del texto. Destacamos la estrecha relación que hay entre los conocimientos previos que deben ser activados y las inferencias que realiza el lector. Son las acciones las que contribuyen a dinamizar la actividad y conducen a la comprensión, debido a que la recepción pasiva no lo hace.

Post-lectura: en esta etapa, las actividades de comprensión, individuales o grupales, servirán para pensar sobre el texto, bien como los aportes y comentarios que podamos

realizar, en conjunto con los estudiantes. Es el momento para definir el tema del texto, su idea central, hacer resúmenes críticos fundamentados y comparar con otras visiones y opiniones sobre la misma temática. Dichas etapas necesitan, para su implementación, de un estudiante activo que utilice la metacognición, reflexionando sobre el proceso y evaluando su nivel de comprensión sobre lo leído, para lograr su autonomía.

Esbozamos brevemente algunos aspectos que hacen a la formación de un lector proficiente de textos en portugués lengua extranjera. Las etapas anteriormente mencionadas son pasibles de aplicación en textos literarios y no literarios. Nos interesa la primera dimensión, la que especificaremos más adelante, debido a que trabajamos con una historieta y una crónica literaria. En ese sentido, nos referimos a Van Dijk (1993), que afirma que el **discurso literario**, en su heterogeneidad es poseedor de funciones socioculturales derivadas de las propiedades específicas del propio texto. En la tradición literaria, las marcas que caracterizaban dichos textos eran rígidas, en la actualidad se incluye como literarios también los géneros de las culturas populares. Es importante destacar a los estudiantes que el dinamismo actual del Campo Literario, vinculado a los cambios sociales, políticos y económicos, ya no permite imponer un concepto único de literatura, sino que éste es abierto a las especificidades de cada contexto de creación. De esta forma, el texto literario es producto de una sociedad, de una cultura y de un momento histórico creador de redes de significaciones. Por otra parte, el texto literario posee propiedades que lo diferencian de otros textos. Si bien captan aspectos de la realidad, cabe destacar que son una **creación** que se relaciona con lo estético, con lo ficcional, en el marco de la verosimilitud.

No vamos a detenernos específicamente en la estructura de los relatos, debido a que nuestra propuesta se relaciona con la producción de sentido a partir de otras variables y a la lectura como forma de aproximación a otro universo cultural, el brasileño, con rituales propios. De esta forma, el acto de leer literatura difiere, por ejemplo, de la aproximación a

textos científicos, ya que aquella permite asociaciones personales con fines estéticos. Colomer (2001), al referirse sobre la perspectiva de los efectos de la lectura en el sujeto que lee, afirma que el discurso literario puede asimilar diferentes formas de lenguaje y, a la vez, proporcionar cambios de las realizaciones lingüísticas en el mundo corriente, aproximándolas al lenguaje literario. También afirma:

Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart. (p.4)

La intención de lo que comentamos sobre la lectura es que el estudiante se apropie de los textos, los “hagan suyos”. Adherimos a la perspectiva hermenéutica dada al término **apropiación**, propuesta por Chartier (2006), de “uso inventivo y creador” (p.163). Para el autor, apropiarse es hacer algo con los textos que se lee, considerando también que las interpretaciones y los usos son plurales y diversos. Además, considera que el punto de vista hermenéutico se relaciona con la identidad socio histórica del lector y de su comunidad, que es la que define las prácticas de lectura de cada texto. Un factor a considerar en cuanto a las

lenguas extranjeras es el que trata García Hernández (1990). La autora dice que la falta de lectura o los problemas relacionados con ella en lengua materna, tienden a profundizarse en la otra lengua. Por lo tanto, en las actividades de lectura cabe al docente poder observar su realidad, reflexionar sobre su práctica, explorar las necesidades y motivaciones de los estudiantes, ya que no hay recetas prefabricadas, y cada grupo es único en su heterogeneidad.

Lectura y escritura

Vamos a referirnos brevemente a la estrecha relación que se da entre la lectura y la escritura en el ámbito que desarrollamos nuestras actividades: el nivel universitario. Creemos que, si bien la escuela cumple o debería cumplir un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, esto no se restringe solamente a dicha institución o a la materia denominada Lengua. Además de extenderse a las carreras de nivel superior y a las especificidades de sus textos, que conforman también comunidades propias de lectores, a nivel universitario, tanto la lectura como la escritura son responsabilidades de todas las cátedras. En ese sentido Carlino (2005), citando a Wertsch, se refiere a dos procesos: hetero y autorregulación. El primero es la ayuda externa que necesitamos cada vez que emprendemos algo nuevo y complejo, en cualquier etapa de nuestras vidas. En el caso de los sujetos de aprendizaje, se relaciona con las orientaciones que el docente da para la aproximación a un texto y la posterior devolución. El segundo es el proceso de regulación interna y autónoma, una etapa en la que el estudiante universitario llega de forma progresiva, apoyado por las **alfabetizaciones académicas** (Carlino, 2005, p. 86) realizadas por los docentes de las diferentes áreas.

En el presente trabajo la relación entre lectura y escritura se plasma en la materialidad del análisis del *corpus* con las producciones de los estudiantes, que veremos más adelante,

referido a textos literarios. Creemos importante mencionar a Jitrik (1989), al presentar su visión sobre lectura y escritura. El autor expresa:

Una instancia de lectura, la más elemental, es la que tiene lugar cuando se escribe: el ojo sigue el movimiento de la mano que está trazando un rasgo y, apenas, inmediatamente, la mano concluyó de hacerlo, el ojo reconoce el trazo, es decir que lo lee y ese reconocimiento es la condición para que prosiga la escritura. Dicho de otro modo, la escritura sin lectura correlativa, sucesiva o acompañante, no sería posible, esa lectura es la base de la continuidad que la caracteriza. (p. 23)

Sabemos que el estudiante de una lengua extranjera aprende a hacer haciendo, creando, para esto es fundamental que sepa reflexionar sobre la complejidad de sus procesos a partir de motivarlo a analizar críticamente sus producciones. En las expresiones orales o escritas tiene que ser consciente de que el otro, su oyente o lector debe poder comprenderlo, así tiene que, progresivamente, poder adecuar su discurso al contexto. Además, es importante que pueda reconocer, para utilizar adecuadamente, las diferencias que marcan el lenguaje oral y el escrito. Recordamos lo que mencionamos anteriormente, que desde la perspectiva del constructivismo y del enfoque comunicativo, entre otros factores, es importante que el estudiante entre en contacto con el uso cultural de los diferentes códigos lingüísticos y no lingüísticos, adecuados al grado de formalidad o informalidad de la situación. Vimos que los aportes de la Gramática Textual son fundamentales para la comprensión y la expresión, y permiten corregir y revisar lo que se escribe, pero el conocimiento de los usos de la lengua también cumple un papel esencial.

El texto escrito debe ser un puente entre el escritor y el lector. En el proceso de producción hay algunos aspectos que deben observados, propiedades fundamentales para su

sentido y significación. La lectura, en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, además de ser propuesta para ampliar el vocabulario del estudiante, también lo aproxima a las formas de expresión social y culturalmente aceptadas, a partir de una representación que tenemos del otro. Es correcto afirmar que lenguas como el portugués y el español tienen términos comunes o muy parecidos, sin embargo se caracterizan por su especificidad en cuanto a los usos de esas formas de expresión.

La producción de textos es un proceso complejo que pasa por diferentes etapas, que van desde la planificación que, en un principio puede ser mental, hasta la lectura del escrito para hacer los ajustes necesarios. En todo el camino, es importante despertar el interés por uso de estrategias que auxilien la materialidad del texto, como por ejemplo, el uso de diccionarios. Dependiendo del escritor, el proceso puede ser lineal y estar configurado por: planificación de la escritura, elaboración del primer borrador, revisión del mismo y redacción del texto final. También puede ser cíclico y recursivo, interrumpido en cualquier punto para añadir ideas nuevas, reformular la estructura o hacer cambios significativos, pudiendo producirse muchos borradores antes de tener la versión definitiva del texto.

Capítulo 5

Relatos: crónicas del cotidiano e historietas

Narrativa, imaginario y cronotopo

Las diferentes formas de **narrar** están entrecruzadas con la vida y son tejidas desde la infancia, cuando las historias nos fueron contadas y nos ayudaron a ingresar a la memoria colectiva, a los hilos narrativos de la sociedad y la cultura. En la vida diaria narramos historias, hechos ocurridos tanto a nosotros mismos como a los otros, somos víctimas y/o fuentes de los chismes. De esta forma, el hombre, que está en continuo contacto con la otredad, es considerado un *homo narrans* (Parret, 1994). Esta puesta en funcionamiento del lenguaje se relaciona con el tiempo y el espacio, los valores, la cultura de los pueblos. Los escritores crean mundos, ficcionalizan aspectos de la realidad, anticipan el futuro, mezclan lo real con lo imaginario. Así, juegan con las representaciones simbólicas de los lectores, muchas de las cuales sólo pueden ser comprendidas en una dimensión profunda por quienes viven sumergidos en la especificidad del imaginario social relatado. Conforme Bazco (1999), lo social está conformado por una red de sentidos y sistemas de representaciones que fijan y traducen normas y valores, y que dinamizan los códigos colectivos de los agentes sociales. Por su parte, Parret (1994) afirma que relatar historias es una forma privilegiada de socializar a los niños. Comenta:

La actividad narrativa toca lo que hay de esencial en el hombre. Como natural y universal, el relato no es cuestión de *expertos*: la narratividad es profundamente *democrática*, ya que ni la clase social, ni la pericia intelectual favorecen la competencia narrativa. (p. 56)

Schaeffer (2002), por su parte, nos dice que en la infancia formamos el núcleo de nuestra **competencia ficcional**, y que ésta no es una convención cultural, sino que es universal y además, específicamente humana. Afirma, sin embargo, que los materiales de las representaciones con que realizamos las actividades ficcionales son aquellos que circulan en la sociedad, y es papel de la cultura seleccionarlos. En este proceso podemos crear y recrear mundos. Dolezel (1997) habla de los **mundos posibles**, dentro de la **semántica ficcional**. La misma se desarrolla en base a tres tesis fundamentales.

La primera de ellas se refiere a las cosas posibles, por ejemplo, acontecimientos o personajes que existen en el mundo creado y que no se identifican con individuos reales. Aunque pueda haber prototipos reales con el mismo nombre, los personajes ficcionales son independientes del mundo verídico. La segunda tesis trata sobre las infinitas posibilidades de los mundos creados, que si bien pueden ser similares a los reales, tienen una configuración variada e ilimitada. Finalmente, la semántica de los mundos posibles que habilita la accesibilidad a los mundos ficcionales desde lo real. Sin embargo, no podemos ingresar físicamente a ellos, sino a través de la **mediación semiótica textual**. El contacto entonces se da a través de canales semióticos y de la lectura e interpretación de textos literarios por lectores reales. Por otra parte, el autor se refiere a las características de los mundos posibles en la literatura, que les dan relevancia estética.

Una de las características que destaca es que los mundos ficcionales son incompletos, se muestran de forma parcial, pueden omitir detalles y que además, no necesitan completarse. Otra característica es la posibilidad de que no sean semánticamente homogéneos, especialmente la literatura narrativa, y da como ejemplo los mundos mitológicos, en los que coexisten dos dimensiones diversas, lo natural y lo sobrenatural, entre las que puede haber contactos inter fronterizos. También se refiere a los mundos ficcionales como constructos

textuales. Así, el lector acepta lo que contiene dicho mundo sin necesitar reflexionar sobre ello, porque es un universo semántico único.

El relato crea tiempo y espacio propios y hay indicios en el texto literario que nos hace reconocerlos. Bajtín (1989) llama **cronotopo** a la conexión espacio-temporal y explica que los géneros son determinados por dicha relación. Comenta:

En el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible, desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. La intersección de las series y uniones de esos elementos constituye la característica del cronotopo artístico. (pp. 237-238)

Para el autor, el cronotopo organiza la narrativa y sus dos componentes son indisociables. El espacio es atravesado por el tiempo y se muestra en el mundo creado del texto a través de elementos que remiten a dicha relación espacio-temporal y vice-versa, por ejemplo: objetos, formas de vestir, modos de vida. Todo ello constituye el nodo de la trama (Arfuch, 2005)

Maingueneau (1995) diferencia dos contextos: el de la obra, que se relaciona con el campo en que el escritor se posiciona y el contexto de la obra en su condición de enunciado, por lo tanto en una situación de enunciación, en la que interviene un narrador que se inscribe en un tiempo y en un espacio, denominados por él respectivamente de **cronografía** y **topografía**. A dicha situación de enunciación la llama escenografía, que es lo que la obra presupone y valida, por lo tanto, al estar en el interior de la obra y fuera de ella, la articula

con el mundo, lo social con el escritor. (Mainguenu, 1995). Por lo tanto, para el autor, la **escenografía** no se reduce a un procedimiento, ya que se confunde con la propia obra. En cuanto al lector, no lo considera solamente un consumidor de la historia, sino que también lo inscribe en dicho escenario creado. Si por un lado, Mainguenu habla de la inclusión del lector en el mundo creado, por otra parte De Certeau (2000) afirma:

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del próximo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos. (p. 187)

De esta forma, no poseen un lugar definido, como referencia de su experiencia particular, sino que, al relacionarse con los diferentes textos literarios, son itinerantes, y la lectura se transforma en un acto que incluye la interioridad del lector.

Crónicas e historietas en la mira

Las historietas y las crónicas del cotidiano, ambas inscriptas en la secuencia narrativa, son recursos a ser tenidos en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de portugués lengua extranjera. Ambos géneros se constituyen en herramientas que muestran aspectos lingüísticos, discursivos y culturales propios de Brasil. Consideramos que la heterogeneidad de la lengua y las diferentes variedades lingüísticas se concretan en sus particularidades, como veremos más adelante en el análisis de los textos seleccionados.

A pesar de ser un género considerado simple, ya que es parte de la lectura destinada especialmente a los niños en Brasil, la historieta es compleja, debido a la **hibridez** marcada

en el uso del lenguaje verbal y no verbal, además de los diferentes elementos, como viñetas, globos, onomatopeyas y metáforas visuales, que deben ser considerados para la producción de sentido. En lo que se refiere al elemento icónico, lo no verbal, Barthes (1986) afirma que “toda imagen es polisémica, toda imagen implica, subyacente a sus significantes, una cadena flotante de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás” (p. 35). Destacamos el predominio de lo dialogal y lo narrativo, que permiten el trabajo con las características propias de ambas tipologías, y que también son parte de su heterogeneidad.

Otra característica del mencionado género es la **polifonía** (Bajtín, 1992), dado que las diferentes voces que circulan en su interior marcan posiciones ideológicas y puntos de vista con los que el lector puede identificarse o no. A esto se suma la posibilidad del estudiante acercarse a los usos de expresiones lingüísticas propias del portugués de Brasil y de dicha cultura, ingresando así en su discursividad, identidad y **memoria cultural**.

Las crónicas, a su vez, acercan el sujeto de aprendizaje a los aspectos socioculturales y al **imaginario** brasileño. Regina Pagliuchi da Silveira (2000) se refiere a dicho género como revelador del cotidiano de Brasil y de la **identidad** del brasileño. Además, aporta datos que permiten relacionar la crónica con la enseñanza de la lengua y la cultura del país.

El nacimiento de la crónica y sus características contemporáneas

El origen de las crónicas se remite a la Historiografía, a los registros de acontecimientos históricos de los antiguos romanos y también a las crónicas de los viajes. Podemos citar a Pero Vaz de Caminha y los primeros registros sobre la nueva tierra. Sus escritos contenían lo circunstancial: las descripciones sobre el paisaje, el contacto con los indígenas y otras particularidades de lo que vendría a ser llamado Brasil, realizados al rey Don Manuel, de Portugal.

En la actualidad, el interlocutor válido ya no es una sola persona, sino que se abre a otros públicos. Esto ocurrió a partir del momento en que nació la crónica periodística, que registra hechos cotidianos y que además, incorpora otras características que la aproximan de las producciones literarias. En Brasil, aparece en un medio masivo a partir de la expansión de los diarios, en el siglo XIX.

Galvani (2009) afirma que la crónica como género adquirió las características actuales, la riqueza en el contenido debido al reducido espacio destinado a ellas en los diarios. Se debía decir mucho, pero en una pequeña extensión. De esta misma manera se configuró la crónica literaria. El autor comenta que el origen del término se relaciona con *chronos*: tiempo. Es un género híbrido entre periodismo y literatura, que saltó los límites y los apremios del tiempo en el momento en que salió de los diarios y sus textos empezaron a aparecer recopilados en libros, inaugurando así su permanencia. Con respecto a la transitoriedad de la crónica publicada en diarios, Sá (1985) reflexiona que a pesar del aspecto externo de simplicidad del género, y de lo efímero que pueda ser el soporte que la contiene, su constitución muestra marcas propias del texto literario.

Clasificación de las crónicas literarias

Scafuro (1999) propone una clasificación de las crónicas: crónicas de noticias y crónicas del cotidiano. Las primeras estarían vinculadas directamente a las noticias relevantes y las segundas se relacionarían al cotidiano y los hábitos de los brasileños. En este sentido, las crónicas del cotidiano son una fuente muy útil en la enseñanza de portugués para extranjeros, debido a que, además de lo lingüístico está presente también lo cultural, vinculado a actitudes, formas de interactuar, en fin, a la identidad del brasileño.

En nuestra propuesta, trabajaremos con Luis Fernando Veríssimo, periodista y poeta, autor de crónicas, cuentos, novelas e historietas. En las crónicas subvierte el significado de

las palabras, huye de los clichés, critica aspectos de la política, de la economía y de la situación social. A través del uso de la ironía y del lenguaje cotidiano, sus crónicas crean mundos que revelan la identidad y la realidad del brasileño, especialmente de la clase media, con un refinado sentido del humor. La crónica que elegimos para trabajar es “Fuga” (Huida) (Veríssimo, 2004), cuyas particularidades veremos a continuación, sin pretensión de que sea un trabajo exhaustivo.

Lupas para el análisis de la crónica “Fuga”, de Luis Fernando Veríssimo

Podemos realizar una primera aproximación al texto y a la situación que ahí se desarrolla a través de los paratextos, como una posible entrada a la reconstrucción de sentido. Ya desde el comienzo, con la lectura del título de la crónica, inferimos su contenido: “**Fuga**”, término que traducimos como “huida”, cuyo sentido se va a confirmar con la lectura del texto y la interacción de los personajes. Los datos del paratexto final también aportan información: el título del libro (“Lo mejor de las comedias de la vida privada”) nos da la idea de que el contenido del texto posiblemente incluye humor, en el ambiente de la vida privada. Esta información es complementada con los saberes que tengamos sobre el autor, el contexto de producción, sus obras y los géneros con los que desarrolla su escritura. Es importante destacar dicha información a los estudiantes, siempre que trabajemos con textos literarios.

La lectura exploratoria nos muestra que es una crónica del cotidiano. En términos situacionales, está enmarcada en lo urbano, específicamente en el espacio de la casa de los amigos, a la noche, en donde se realiza una cena. En Brasil, las comidas con amigos tienen una función de aproximación, de placer. Se degusta la comida y se disfruta la relación social. Así, se configura el cronotopo: el espacio privado, formado por la casa de los amigos, una noche, en la situación de invitación a una cena, que se configura en el punto nodal de los acontecimientos.

Mencionamos anteriormente que otra marca del estilo del autor en las crónicas es la presencia del humor y la ironía, a través del uso de expresiones ambiguas. En el texto, podemos destacar al personaje Edgar, y sus *gafes*, materializadas en sus comentarios inconvenientes, contrarios a las reglas de etiqueta socialmente aceptadas. El diálogo entre los personajes dinamiza el relato y el narrador omnisciente complementa la comprensión de la situación. Destacamos que las expresiones inconvenientes en las situaciones reales de interacción entre amigos pueden generar apremio también a los que no están directamente relacionados con la circunstancia, porque todos esperan que dicha interacción ocurra dentro de las convenciones del código ritual social y culturalmente aceptados. Vemos que la mujer, al inicio de la crónica, le dice a Edgar: ⁵

— *Edgar, vê lá, hein?*

O Edgar era famoso pelas suas gafes. Embora as negasse.

— *O que é isso? Pode deixar.*

A mulher ficava em pânico. Depois, contando aos outros, ela ria. "O Edgar fez outra das dele". Mas na hora ficava em pânico.

(— Edgar, mirá, eh?

Edgar era famoso por sus *gafes*. Aunque las negara.

— Qué es eso? Dejá por mi cuenta.

(La mujer entraba en pánico. Después, contando a los demás, ella se reía. “Edgar hizo otra de las suyas”. Pero en el momento, quedaba en pánico.)

⁵ La traducción realizada al español, que está entre paréntesis en el texto es nuestra. En el apartado “Anexos” se encuentra la traducción completa de los textos.

Esta situación se inicia con la advertencia de la mujer y, de acuerdo con el narrador, es negada por Edgar. Dicha advertencia se relaciona con su fama por las acciones o comentarios no favorables en el contacto con otras personas, lo que genera habitualmente incomodidad en ella. Posteriormente, dicha sensación se transforma, cuando en contacto con amigos, socializa las acciones de Edgar, generando risa.

Como veremos al completar la lectura exploratoria, “la mujer” es el único personaje que no tiene nombre propio, o al menos no aparece en el transcurso del relato, ya que el narrador siempre se refiere a ella con el término mencionado. Sobre el nombre propio en la ficción, comenta Barthes (2013):

El Nombre propio dispone de tres propiedades que el narrador atribuye a la reminiscencia: el poder de esencialización (puesto que no designa más que un solo referente), el poder de citación (puesto que se puede convocar a discreción toda la esencia encerrada en el nombre, profiriéndolo), el poder de exploración (puesto que se desdobra un nombre propio exactamente como se hace con un recuerdo): el nombre propio es de esta manera la forma lingüística de la reminiscencia. (p. 118)

El nombre propio es un signo cargado de sentido, parte del lenguaje que individualiza y, al establecer un referente, da a conocer al sujeto. Podemos suponer que podría ser cualquier mujer que en algún momento vivió situaciones semejantes.

Previo a ir a la cena en la casa de los amigos, Flores y Noca, la mujer explica que la pareja estaba en proceso de reconciliación, después de que Noca había ido a vivir con un violoncelista alemán en Múnich. Ella le dijo además que no hiciera ningún comentario relacionado con este hecho. Culturalmente, en Brasil, no está bien visto hablar de cuestiones delicadas, que pueden afectar a la pareja anfitriona, o tratar asuntos polémicos, como lo es la

infidelidad, especialmente en una sociedad monógama. Vemos en el fragmento siguiente, que lo dicho se refuerza en los dos momentos en que la interlocutora es la mujer, invocando un hábito lingüístico del brasileño, la referencia a elementos de la creencia religiosa, a Dios. Además, como aspecto lingüístico, el uso de los puntos suspensivos marca la incompletud del enunciado, un silencio abierto a la interpretación del lector.

— *Edgar, pelo amor de Deus...*

— *Mas que bobagem!*

— *O Flores e a Noca acabaram de se reconciliar. Ela teve um romance com um violoncelista alemão, fugiu de casa, viveu um ano e meio com o alemão em Munique, mas voltou e agora eles estão juntos de novo. Não fala nem em alemão, nem em violoncelo. Pelo amor de Deus, Edgar!*

— *Pode deixar.*

(— Edgar, por el amor de Dios...

— ¡Pero qué tontería!

— Flores y Noca terminan de reconciliarse. Ella tuvo un romance con un violoncelista alemán, huyó de su casa, vivió un año y medio con el alemán en Múnich, pero volvió y ahora ellos están nuevamente juntos. No hables ni de alemán, ni de violoncelo ¡Por el amor de Dios, Edgar!

— ¡Despreocúpate!)

Edgar parece estar de acuerdo con la mujer, aunque no totalmente. Sus enunciados rescatan la memoria discursiva de la sociedad en casos como éstos. En lo que dijo: *Mas que bobagem* (¡Pero qué tontería!) y *Pode deixar* (¡Despreocúpate!) está implícito lo que el narrador comentó al inicio del relato, Edgar siempre negaba su inconveniencia.

En lo que sigue, vemos que Edgar mantiene su estilo, y ya empieza la conversación con Flores, haciendo un comentario poco recomendado, relacionado con su cabello, lo que es reprochado por la mujer. La pareja que llega es conducida al living, parte de la casa destinada a las visitas.

Na chegada, quando o Flores abriu a porta Edgar exclamou:

— *Ó Flores! Cê sempre teve o cabelo dessa cor?*

— *Não. Entrem, entrem. Como vão?*

A caminho da sala, a mulher ainda conseguiu dar um beliscão na manga do casaco do Edgar e dizer, entre dentes:

— *É pe-ru-ca.*

— *Que peru?*

— *Pe-ru-ca, Edgar!*

— *Ah!*

(— Al llegar, cuando Flores abrió la puerta, Edgar exclamó:

— ¡Oh Flores! ¿Siempre tuviste el pelo de ese color?

— No. Pasen, pasen. ¿Cómo están?

De camino al living, la mujer pudo dar un pellizco en la manga del saco de Edgar y decir, entre dientes:

— Es pe-lu-ca.

— ¿Qué pavo?

— Pe-lu-ca, Edgar.

— ¡Ah!)

Destacamos en el primer enunciado emitido por Edgar, una marca de la oralidad: en lugar de *você* (que puede corresponder a “vos” en español), por una cuestión de economía lingüística, Edgar utilizó la forma abreviada: *Cê*. En la pregunta de Edgar está presente un implícito: el cambio en el color del cabello de Flores. En un primer momento, hace inferir que se tiñó y que lo hizo porque no quería aparentar que estaba envejeciendo, porque posiblemente empezaba a tener el pelo blanco. Pero dicha explicación no muestra lo que realmente pasó en el mundo ficcional. En realidad, Flores estaba usando una peluca, tal vez debido a su calvicie. La explicación de la mujer genera un efecto de humor, ya que Edgar no entiende lo que ella le dijo y ocurre una confusión posible en portugués: *peruca* (peluca) con *peru* (pavo). Dicha confusión fue causada por la forma en que la mujer pronunció la palabra: entre dientes y separada silábicamente, lo que se materializa, en la escritura, a través del uso de los guiones.

En el siguiente fragmento, la actitud de Edgar al mirar la etiqueta del vino, que fue producido en Alemania, hace que la mujer sienta aprehensión, materializada en el sentido contextual de la expresión lingüística *frio na barriga* (frio en la panza). Ella relaciona mentalmente el vino alemán con la situación de infidelidad vivida por la anfitriona. También cree, como vemos en el enunciado entre comillas, que es reproductor de sus pensamientos, que Edgar va a hacer alguna referencia al hecho.

Durante o jantar, tudo bem. A mulher sentiu um frio na barriga quando viu o Edgar examinando o rótulo do vinho alemão. Mas o Edgar só sorriu para a anfitriã, a Noca, e comentou, sem qualquer maldade:

— *Coisa muito boa, hein?*

"Agora ele vai perguntar se a Noca trouxe da Alemanha, na volta", pensou a mulher, mas o Edgar ficou firme. A mulher respirou, aliviada.

(Durante la cena, todo bien. La mujer sintió un frío en la panza cuando vio a Edgar examinando la etiqueta del vino alemán. Pero Edgar solamente sonrió para la anfitriona, Noca, y comentó, sin cualquier maldad:

— *Cosa muy rica, ¿eh?*

“Ahora va a preguntar si Noca lo trajo de Alemania, a la vuelta”, pensó la mujer, pero Edgar quedó firme. La mujer respiró, aliviada.)

La referencia explícita a la infidelidad es anticipada por el narrador a continuación, bien como por lo que dijo la mujer posteriormente:

Aconteceu depois do jantar, quando o Flores quis exhibir o seu novo "laser" e colocou um disco. Bach. Cordas. Se fosse um concerto de violoncelo, diria a mulher, depois, no carro, para Edgar, ainda vá. Mas mal se ouvia o violoncelo. E no entanto, Edgar dissera:

— *Eu me amarro num violoncelo.*

Dissera mais:

— *Sou tarado por violoncelo.*

E mais:

— *O que esse alemão safado faz com um violon...*

— *Edgar!*

(Ocurrió después de la cena, cuando Flores quiso exhibir su nuevo “laser”⁶ y puso un disco. Bach. Cuerdas. Si hubiera sido un concierto de violoncelo, diría la mujer, después en el auto para Edgar, todo bien. Pero muy poco se escuchaba el violoncelo. Y así y todo, Edgar dijera:

— Me encanta un violoncelo.

Dijera más:

— Soy loco por violoncelo.

Y más:

— Lo que ese alemán descarado hace con un violon...

— ¡Edgar!)

El violoncelo funciona como un disparador para una situación incómoda. La mujer interpreta los comentarios de Edgar como expresión de un tono ofensivo hacia los anfitriones, a tal punto que interrumpe bruscamente lo que el marido estaba diciendo. En consecuencia, Edgar no puede completar la palabra violoncelo, lo que, en la escritura, se marca con los puntos suspensivos. Para el lector, el uso de las repeticiones: *Dissera, Dissera mais, E mais* (Dijera, dijera más, y más), genera un efecto de crecimiento de la tensión.

Frente a eso, la mujer toma una actitud inesperada, se levanta e inventa que dejó el horno prendido para irse y que Edgar no siga emitiendo comentarios inoportunos. Lo que dice para expresar dicho deseo genera humor. Esta es una situación culturalmente aceptada en Brasil, en determinadas situaciones es permitido omitir la verdad, condición que es necesario conocer para entender el humor subyacente.

⁶ “Laser” en el contexto del texto se refiere a un reproductor de CD.

A mulher tinha se levantado da poltrona. O Edgar levou um susto.

— *Que foi?*

— *Me lembrei! Eu deixei o forno aceso! Temos que voltar para casa!*

— *Mas...*

— *Agora mesmo!*

No carro, ela não quis ouvir desculpas. O Edgar ainda tentou.

— *Ela fugiu com o Bach? Não fugiu.*

Mas a mulher não queria conversa. O Edgar ainda a matava.

(La mujer se había levantado de la poltrona. Edgar se asustó.

— ¿Qué pasó?

— ¡Me acordé! Dejé el horno prendido! Tenemos que volver a casa!”

— Pero....

— ¡Ahora mismo!

En el auto, ella no quiso oír excusas. Edgar lo intentó.

— ¿Ella huyó con Bach? No huyó.

Pero la mujer no quería charla. Edgar todavía podría matarla.)

Edgar intentó explicar su intención, pero la mujer no le dio la posibilidad de que hable. Inferimos que esto ocurrió porque reiteró su comportamiento inconveniente, generando mal-estar. Como vemos, hay reglas para el decir y situaciones sociales en las que es conveniente callarse, ambas son determinadas culturalmente. Las fallas en la adecuación social pueden ocurrir cuando estas reglas no se cumplen, sea por descuido del hablante o desconocimiento de las convenciones.

Las historietas. Miradas.

Las historietas se clasifican, en términos tipológicos, en lo narrativo dialogal. En lo referido al lenguaje, pueden estar conformadas solamente por imágenes o una mezcla entre elementos icónicos y verbales. Creemos que la complejidad de la historieta proviene de su hibridez, y, conforme explica Barthes (1986) las imágenes siempre son polisémicas, o sea, transitan en lo que él llama una *cadena flotante de significados*, y es el lector el que va a elegir uno o más en detrimento de otros. El autor considera que el mensaje lingüístico y la palabra son los que pueden fijar dicha cadena de significados provenientes de la imagen. Ambos se complementan en el momento en que el lector realiza su proceso de construcción del sentido. Magariños de Morentin (2008), por su parte, afirma:

Las imágenes de las historietas pueden encuadrarse, en principio y por lo general, en las que, en la propuesta peirceana, se han caracterizado como sinsignos icónicos, o sea, aquellas cuyo atractor está constituido por la imagen mental de entidades existenciales u objetos semióticos y de sus actitudes y comportamientos. La operación de reconocimiento integra las marcas que constituyen a tales imágenes produciendo determinada transformación retórica respecto del reconocimiento producido por otras imágenes gráficas que preservan, en mayor medida, el resultado de la percepción visual de los correspondientes objetos semióticos. (pp.196-197)

En la historieta que elegimos, como veremos a continuación, la dimensión verbal muestra aspectos diversos del lenguaje coloquial, humor e idiosincrasia de Brasil en cuanto a la alimentación. También nos remite a otros géneros, en este caso, la receta. Igualmente a la riqueza de la culinaria del país, dando margen a nuevas actividades a ser planteadas con los estudiantes, que permiten desarrollar la conciencia metalingüística y metadiscursiva.

La historieta seleccionada para realizar el análisis es de la “Turma da Mônica”. Su autor, Mauricio de Sousa, es desde 2011, el primer miembro de la Academia Paulista de Letras que se dedica a dicho género. Sus personajes, en los medios masivos de comunicación, cumplen también una función social, ya que son utilizados en campañas de concientización sobre temas diversos, como inclusión de personas con capacidades diferentes, prevención contra el abuso sexual de niños y adolescentes y prevención de enfermedades, como el dengue, entre otras.

“Turma da Mônica”: propuesta de lectura

A continuación proponemos una aproximación en términos lingüístico-discursivos a la historieta seleccionada de la “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa (2002). El primer contacto se da por visualización del conjunto de imágenes que son parte de su composición. Es cuando empiezan las primeras inferencias, a través de la percepción de los elementos gráficos que más se destacan frente a nuestra mirada.

Sabemos que el texto no es una unidad cerrada, sino que se relaciona con otros, participantes de la memoria del decir. Vemos que la historieta de la “Turma da Mônica” nos lleva a un universo cultural otro, con el que hace referencias explícitas de intertextualidad. Para empezar a reconstruir su sentido es necesario recurrir a la memoria universal y a saberes internalizados relacionados con el personaje Aladino, el genio y los poderes de la *Lámpara Maravillosa*. Esto nos remite al imaginario cultural oriental y a los escenarios islámicos. También a las historias contenidas en *Las Mil y Una Noches*. Cabe destacar que en Brasil, Aladino se popularizó en películas y dibujos animados. Dicho universo puede ser inferido a través de marcas no verbales contenidas en los dos cuadros destacados: la lámpara mágica, el genio que sale de ella y su vestimenta.



(Cuadro nº 1: — ¡Uau! Una lámpara maravillosa!)

(Cuadro nº 2: — ¡Saludos, joven ama! Tiene derecho a tres deseos)

En los dos cuadros precedentes podemos destacar también elementos icónicos que complementan la situación: las denominadas líneas cinéticas. En el primer cuadro, indican que el personaje está saltando hacia la lámpara, con una expresión de alegría por haberla encontrado. La propia lámpara parece resplandecer, y el brillo está marcado por las líneas y pequeños dibujos que lo simbolizan. En el segundo cuadro, la nube y las líneas ubicadas en los pies del personaje de la niña indican que venía corriendo, pero que paró al ver el genio.

En relación a lo verbal, en el primer cuadro hay una referencia directa a la lámpara, cuando el personaje, mostrando sorpresa y alegría dice: *Uau: uma lâmpada mágica* (¡Uau! Una lámpara maravillosa!) y, en el segundo, cuando el supuesto genio le ofrece pedir tres deseos, utilizando lenguaje más formal: *Saudações, jovem ama: você tem direito a três desejos* (¡Saludos, joven ama! Tiene derecho a tres deseos). La expresión *jovem ama* denota que se pone a su disposición y que además, la trata de acuerdo con su nivel etario. En este sentido, es necesario reponer saberes previos sobre la concesión de los deseos por parte del genio, dada a los que encontraban y frotaban la lámpara mágica, su espacio de permanencia. Suponemos que en el intervalo entre los cuadros, el personaje frota la lámpara y así sale el genio.

En la secuencia de cuadros nos encontramos con un implícito relacionado con las características del personaje en cuestión, que en el mundo creado en las historietas de la “*Turma da Mônica*” se llama Magali. Nos referimos al hambre que siempre la acomete que, de no ser conocido y repuesto por el lector genera una comprensión parcial relacionada con su actitud: la de solicitar comida en exceso al genio de la lámpara.



(Cuadro nº 3:

— ¡Muy bueno! ¡Voy a querer un desayuno, un almuerzo y una cena!

— ¡Ahora mismo! Sinsalab....)

(Cuadro nº 4:

— ¡Cálmate, apresuradito! ¡Todavía no elegí el menú! ¡Para el desayuno, voy a querer una ensalada de frutas bien hecha, torta de zanahoria, un licuado de palta con leche...un mamón entero picado con miel arriba, cereales matinales con banana y frutilla, pan francés con queso untado y un pan de maíz!)

En el proceso de reconstrucción de sentidos, cabe destacar lo que ya comentamos sobre la relación entre lo verbal y las imágenes. La expresión del genio en cuadro nº 3, destacado con anterioridad muestra predisposición en atender en el mismo momento los deseos de Magali, al decir: *É pra já! Sinsalab...* (¡Ahora mismo! Sinsalab....). En este caso, hay una marca de informalidad presente, que es el uso de la preposición “para” transformada en *pra*, lo que facilita la expresión oral. Lo mismo ocurre cuando Magali dice: *Pro café da manhã...*

(Para el desayuno...), ahí se reduce la preposición “para” y el artículo masculino “o” (el) a *pro*.

Ya en el siguiente cuadro (n° 4) vemos una transformación: su rostro muestra una mezcla de cansancio y tristeza ante el abundante pedido, que se inicia con la expresión *Calma aí seu apressadinho! Eu ainda não escolhi o cardápio*, (¡Cálmate, apresurado! ¡Todavía no elegí el menú!), que es un indicio de que el trabajo del genio no va a ser tan simple como pensaba.

Magali utiliza una expresión en diminutivo, el adjetivo *apressadinho* (apresurado), que significa impaciente, precipitado. El diminutivo, en el lenguaje del cotidiano brasileño y en el contexto de uso que mencionamos, intensifica la intención del hablante, en el caso Magali, que pretende elegir con detalles y a su gusto la comida que solicitó, y no simplemente aceptar un desayuno, almuerzo y cena comunes.

El listado relacionado con alimentación, y que empieza en el quinto cuadro es interesante para ser trabajado con los estudiantes porque retoma el vocabulario básico visto en el primer año del cursado, sobre la culinaria de Brasil y el léxico correspondiente. Además, los adjetivos utilizados merecen destaque ya que también son parte del lenguaje del cotidiano brasileño, y de la memoria del decir, como *salada de frutas caprichada y saladinha básica* (ensalada de frutas bien hecha y ensaladita simple). En primer lugar, el sustantivo *salada* es un falso cognado. En español su significado es de una comida con sal, mientras que en lengua portuguesa se traduce como “ensalada”. Esto puede desviar la construcción de sentido para un camino equivocado, en el caso de que el estudiante no cuente con este conocimiento. Por otra parte, los adjetivos *caprichada* y *básica*, empleados comúnmente en otras circunstancias, fueron llevados a la alimentación. *Caprichada* significa una ensalada bien hecha, con frutas variadas. En lo que se refiere a *básica*, es una ensalada simple y habitual, como por ejemplo lechuga y tomate. El empleo del diminutivo *saladinha* refuerza lo simple, y a la vez sabroso, como característica esencial del plato.



(Cuadro nº 5:

— ¡Para el almuerzo, me gustaría un guiso de porotos con chicharroncito, arroz a la griega, una ensaladita simple, unas empanaditas de pollo con *catupiry*...lasaña, filete de pescado con alcaparras, una carne bien cocinada, veinte sushis y un pavo asado!)

(Cuadro nº6:

— Y para la cena, yo.... ¡E!)

Vemos la expresión facial del genio en el cuadro nº 5. Marca un asombro creciente, que se transforma en descontento en cuadro siguiente, al escuchar Magali diciendo *E pro jantar eu...* (Y para la cena, yo...), lo que es reforzado por el uso de las líneas cinéticas que muestran que está moviendo la cabeza. El genio no contesta en forma verbal, pero su actitud comunica que pretende solucionar el problema de otra manera, como vemos a continuación, en los siguientes cuadros:



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

(Cuadro n° 7:

— ¡¿Don Genio?! ¿Qué pasó?

(Cuadro n° 8:

— No necesita de un Genio, ¡niña! ¡Necesita de un cocinero de primera! ¡Tómalo ahí!

El cambio en el estado de humor del genio es tan notorio que Magalí lo percibe, aunque, aparentemente, no entienda su sentido, cuando dice: *Seu gênio?!, O que aconteceu?* (¡¿Don Genio!? ¿Qué pasó?). Lo que está implícito es que, de acuerdo con una de sus características principales, como ya mencionamos, el hambre insaciable, no le parece exagerado todo lo que había pedido frente a la oportunidad de que el genio la satisficiera. Por otro lado, Magali establece una distancia respetuosa con el genio, marcada por el uso del pronombre *seu*, que en español correspondería a “don”, mientras que el genio la trata de una manera informal, utilizando el sustantivo *menina* (niña). Es una de las formas de tratamiento intergeneracional comúnmente utilizado en Brasil.

En el cuadro n° 8, el genio intenta buscar una posible solución para satisfacer los deseos planteados por Magali, pero por intermedio de otra persona: un cocinero. Magali se sorprende y también el cocinero, que parece no entender qué hace allí. Para finalizar, nos remitimos a una expresión de uso popular en Brasil: *cozinheiro de mão cheia* (cocinero de primera). Significa alguien que sabe cocinar muy bien, con creatividad. Además, sintetiza la solución encontrada por el genio para cumplir con su tarea pendiente, dejando implícito que no tenía la intención de cocinar él mismo o hacer aparecer mágicamente toda la comida solicitada. Ofrece así un fin conveniente para él: la presencia de un cocinero habilidoso.

Para finalizar, podemos decir que esta primera aproximación a la historieta de la “*Turma da Mônica*” permitió desentrañar aspectos que, desde nuestro rol de docente de portugués lengua extranjera merecen destacarse por su relevancia, como parte de la memoria discursiva

de la lengua de Brasil, bien como otras cuestiones vinculadas con la construcción y reconstrucción de sentidos que pueden generar dudas o equívocos en los sujetos de aprendizaje por referirse a preconstruídos propios del portugués variedad brasileña.

Capítulo 6

El proceso de investigación

Despliegues en lo metodológico

En el proceso de la presente investigación, utilizamos aportes de diferentes disciplinas, para poder realizar una aproximación a la problemática de los estudiantes del Profesorado en Portugués, sin la pretensión de exhaustividad en el análisis. De manera general, nuestras referencias abarcan: didáctica y pedagogía de lenguas extranjeras, análisis del discurso, lingüística aplicada, lingüística textual, sociolingüística, semiótica y estudios culturales. Tomamos los diferentes aportes considerando la noción de **interdisciplinariedad focalizada** propuesta por Charaudeau (2009), en la que se priorizan las nociones comunes de las diferentes disciplinas, para articularlas, de acuerdo con su pertinencia hacia la interpretación del objeto de estudio.

El eje de la Tesis gira en torno a desplegar los aportes teórico-metodológicos que puedan generar reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del portugués variedad brasileña, en nuestro contexto. Pretendemos visualizar los aspectos que interfieren de forma positiva o negativa en la producción de sentido y en la producción escrita de los estudiantes, relacionados con el conocimiento sobre las especificidades de la lengua y cultura brasileñas, en los textos literarios seleccionados. Por este motivo, elegimos trabajar con crónicas del cotidiano e historietas, ya que permiten una aproximación a las dimensiones mencionadas.

Realizamos indagaciones desde el **paradigma interpretativo**, con corte **etnográfico**, en una situación y un contexto determinados: la asignatura *Comprensión y Producción Discursiva II*, del segundo año del Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de Misiones. Cabe mencionar que acompañamos a los estudiantes a los que hacemos referencia

desde su ingreso a la carrera, en el cursillo nivelador, y posteriormente, en el transcurso del primer año de estudios, en otras dos asignaturas. Ello permitió que la investigación fuera realizada a través de la interacción con los sujetos de aprendizaje y el objeto de estudio, lo que viabilizó la comprensión de los fenómenos educativos en contexto, propuesto por el paradigma al que adherimos:

El problema de la comprensión ha cobrado importancia metodológica en las ciencias sociales merced, sobre todo, a que el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación y a que, desde el punto de vista metodológico, la comprensión no es susceptible del mismo tipo de control que el experimento representa para la observación. El científico social no cuenta, en principio, con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales: en cierto modo, tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos componentes intenta describir. Para describirlos tiene que entenderlos y no puede entenderlos si no participa en su producción. (Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 46)

La interacción a la que nos referimos en el marco de la investigación posibilita, además de la comprensión de la realidad situacional, el respeto por la diversidad de los estudiantes y sus procesos personales, también la indagación y la reflexión permanentes, lo que contribuye para mejorar nuestras prácticas.

En cuanto a la metodología utilizada, es abierta, flexible y sensible al contexto de su realización. Aunque algunos datos se relacionen con lo cuantitativo, damos relevancia al análisis **cualitativo**, ya que consideramos ser el más adecuado para la lectura de los **procesos de significación** relacionados con la problemática específica a la que nos abocamos, al contexto de nuestros estudiantes, y al vínculo con ellos, permitiendo así dilucidar, descubrir

y construir una interpretación a partir de lo investigado. Por ello, problematizamos la situación específica de nuestros estudiantes y no elaboramos hipótesis cerradas de trabajo a ser comprobadas, las que son más adecuadas al paradigma positivista, que pretende predecir y controlar los fenómenos naturales (Guba & Lincoln, 2002).

A partir de la descripción exploratoria que realizamos anteriormente, y que está plasmada en el primer capítulo, referida a la contextualización áulica del Profesorado en Portugués, consideramos que el aprendizaje de dicha lengua asociada a la cultura es un proceso complejo y que implica múltiples variables, de acuerdo con las particularidades de los sujetos de aprendizaje y sus conocimientos previos. Por ello, para que se realice la producción de sentido, a partir de nuestra propuesta, relacionada con la lectura de textos literarios y la construcción de las demás competencias en lengua portuguesa, con destaque para la producción escrita, el sujeto de aprendizaje necesita adquirir su forma de funcionamiento y conocer la identidad discursiva y cultural del hablante nativo. En ese sentido, la proximidad con el portugués y con el portuñol hablado en la frontera puede ser un factor facilitador.

Objetivos

En dicho marco, nuestros objetivos iniciales se expresan a continuación:

- Identificar, en conjunto con los estudiantes, las formas de expresión verbal y no verbal contenidas en las historietas y las crónicas seleccionadas, como representaciones del cotidiano, remarcando las que generan equívocos en la comprensión, en portugués variedad brasileña, considerando las condiciones de producción discursiva: memoria, contexto socio-histórico, interlocutores, imagen que forman de sí mismos, del otro y del referente;
- Reconocer qué factores socioculturales influyen en la producción de sentidos en portugués como lengua extranjera en el *corpus* seleccionado;

- Proponer estrategias de trabajo que favorezcan la productividad en sus diferentes modalidades discursivas y la generación de conciencia metalingüística y metadiscursiva.

Justificación

Desde el Profesorado en Portugués de nuestra Facultad se vienen haciendo investigaciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del portugués, conforme citamos en el primer capítulo de presente trabajo. Hay muchas cuestiones a problematizar con el fin de proponer estrategias para la construcción del conocimiento. Al ser un Profesorado, la complejidad es todavía más profunda, porque estos futuros docentes, además de aprender sobre la lengua y cultura de Brasil, deben poder elaborar instrumentos para pensar su propia práctica pedagógica.

Al reflexionar sobre dichos aspectos, creemos que la presente propuesta es pertinente, debido a que los sujetos de aprendizaje deben poder comprender la complejidad de los géneros ya mencionados, desentrañando los sentidos culturales del entramado enunciativo en lengua portuguesa, además de desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse en su futuro rol. Este proceso supone que el sujeto pueda descentrarse y desplazarse para producir sentidos desde la práctica discursiva otra, la de la cultura brasileña. Y además, poder seleccionar las formas lingüísticas más adecuadas a cada situación de uso, para comunicarse de forma comprensible y fluida.

Pretendemos que, además de ser un trabajo que dé continuidad a lo que se está investigando en el contexto del Profesorado en Portugués, también podamos presentar una mirada novedosa sobre la problemática planteada. El sesgo distintivo está dado por las particularidades del objeto estudiado y las especificidades de un grupo de estudiantes, a los que nos referimos anteriormente. Finalmente, objetivamos generar espacios de reflexión y discusión sobre las cuestiones planteadas y promover una perspectiva de análisis para futuras

investigaciones en el Profesorado y en el ámbito de los espacios de trabajo de los futuros docentes.

Conformación del *corpus*

Nuestra propuesta involucra el recorte de temáticas complejas y el trabajo con los **géneros** en la perspectiva de Bajtín (1992). Utilizamos la crónica como relato que tiene por eje un espacio y una sucesión de hechos en el tiempo, específicamente la variante de la **crónica literaria**, concebida en Brasil como un texto breve, realizado normalmente en tono humorístico, y que es una representación del cotidiano brasileño. También trabajamos con la **historieta** debido a la confluencia de lenguajes que la involucra. Partimos del principio de que la crónica del cotidiano y las historietas, como recursos pedagógicos en la formación de los futuros docentes, permiten la aproximación a los aspectos socioculturales propios de ambos géneros y al imaginario brasileño. El material utilizado para este fin es auténtico, ya que de esta forma el estudiante puede entrar en contacto con una construcción discursiva propia de la cultura y de la lengua objeto de estudio.

Es importante considerar que la lengua en uso, en la concepción del análisis del discurso, se relaciona con un sujeto y una construcción discursiva que es socio histórico e ideológico (Puccinelli Orlandi: 2001b). Además, pretendemos ver cómo se da la producción de sentido en el estudiante extranjero, debido a la polifonía enunciativa que constituyen los discursos. Como dijimos, la finalidad es poder elaborar propuestas didácticas que los ayuden como futuros docentes, a desarrollar competencias referidas a comprensión y producción de textos en forma oral y escrita. Creemos que una de las formas de profundizar esta aproximación al portugués es introducir los géneros mencionados, por ser textos breves en donde se muestran algunos hábitos y costumbres cotidianos del brasileño, vinculados con la alimentación.

La exploración inicial del entramado bibliográfico literario y teórico-metodológico impulsó, a través de las herramientas de análisis, pensar en la selección de los textos literarios para luego producir las actividades para los estudiantes y así disponer del *corpus* objeto de estudio. El mismo se encuadra en el tópico *Alimentación y Gastronomía*, que desarrollamos en el primer año de la Carrera, como parte de los contenidos de la asignatura *Lengua Portuguesa I*. Nuestro propósito es ampliarlo y mirarlo desde la perspectiva de los rituales relacionados con la comida y el acto de comer, a partir de los dos géneros seleccionados. En la asignatura mencionada, los estudiantes realizan una primera aproximación a recetas de comidas y diálogos contextualizados en restaurantes y cafés. También al léxico relacionado con tipos de comidas, alimentos, utensilios de cocina, verbos que pueden ser utilizados en situaciones vinculadas con la alimentación y expresiones de preferencia. Las actividades prácticas en la clase giran en torno a la comprensión y producción de textos, en forma oral y escrita, creando situaciones comunicativas que simulan las reales y que son dramatizadas en pequeños grupos por los estudiantes.

Así, nuestro foco es la comida, pero va más allá de su función primaria, de una necesidad humana de supervivencia. Nos abocamos a la cultura alimentaria y su función social, además de los protocolos que se suscitan en torno a la comida en las situaciones cotidianas. Considerando estas cuestiones seleccionamos los textos literarios y elaboramos actividades de comprensión sobre los mismos, que fueron aplicadas al grupo de estudiantes de la asignatura *Comprensión y Producción Discursiva II*, ubicada en el segundo año de la Carrera.

Instrumentos propuestos

Como informamos anteriormente, estuvimos en contacto con los estudiantes desde las actividades relacionadas con el ingreso al Profesorado en Portugués. Dicho contacto fue positivo porque pudimos acompañar, desde las asignaturas, el proceso de su formación. Para

profundizar nuestros conocimientos, en el marco de la investigación utilizamos dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario y actividades prácticas relacionadas con una crónica del cotidiano y una historieta,⁷ los que consideramos pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos. Aclaremos que dichos instrumentos fueron aplicados en portugués variedad brasileña, con lo que apuntamos también a la comprensión de las preguntas.

El objetivo del **cuestionario** fue materializar y conocer aspectos personales y de la trayectoria del estudiante, que hasta entonces no teníamos presente. Su estructura es breve, está compuesto por seis preguntas abiertas (Gil, 2008). El objetivo fue la obtención del perfil de los estudiantes participantes en la presente investigación, fundamentalmente en cuanto a posibles contactos previos con el portugués, a nivel formal e informal y su formación en la carrera.

En la primera pregunta el estudiante debe identificar su ciudad de nacimiento y en qué lugar vive actualmente. Así podemos conocer si tuvieron o no contacto previo con el portugués de frontera, con la variedad brasileña, o con ambas, para verificar posteriormente su posible influencia en las respuestas de comprensión de las actividades prácticas. A través de la segunda, tercera y cuarta preguntas pretendimos saber si el estudiante ya poseía conocimientos previos sobre la lengua portuguesa y si dicho contacto, de haberse realizado, fue formal o informal. Las preguntas 5 y 6 indican dónde el estudiante se encuentra en relación a su nivel de formación profesional en la carrera.

Con dicha información, elaboramos la tabla que sigue. La misma servirá de auxiliar en la comprensión de las respuestas realizadas por los informantes en las actividades propuestas,

⁷ En el apartado “Anexos” se encuentra la traducción de los textos literarios, de las actividades prácticas y del cuestionario.

cuando dicha información sea relevante y pertinente para proponer una interpretación de las mismas.

Tabla 2: Perfil de los informantes

Informante	Lugar de Nacimiento / residencia actual	Usa el portugués en casa/ con los vecinos	Formación formal en portugués anterior al profesorado	Contactos con el portugués	Año de inicio de cursado	Año que cursa
1	Leandro N. Alem/ Posadas (Misiones)	Habla en raras ocasiones	No estudió	Amigos en Brasil, frontera y televisión	2009	2do y 3er
2	Eldorado/ Posadas (Misiones)	No usa	No estudió	Frontera y televisión	2010	2do y 3er
3	Jardín América/ Gdor. Roca (Misiones)	Habla	Estudió 4 años	Viajes a Brasil y familiares	2012	2do
4	Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Televisión	2009	1er y 2do
5	San Pedro/ Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Viajes y televisión	2013	1er y 2do
6	Posadas (Misiones)	No habla	Estudió	Amigos, redes sociales y música	2012	2do y 3er
7	Alba Posse/ Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Familiares, televisión	2013	2do y 3er
8	San Pedro/ Posadas (Misiones)	No habla	No estudió	Madre brasileña	2011	3er y 4to
9	Alvear (Corrientes)/ Posadas (Misiones)	Raramente habla	No estudió	Televisión	2010	2do y 3er
10	Posadas (Misiones)	Raramente habla	Estudió 2 años	Familiares, televisión	2009	1er y 2do
11	Posadas (Misiones)	No habla	No estudió	Televisión	2012	-
12	Posadas (Misiones)	Habla	Estudió 3 años	Viajes, amigos y televisión	2013	1er y 2do
13	Oberá/ Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Familiares televisión, viajes.	2013	-

14	Posadas (Misiones)	No habla	Estudió 6 meses	Televisión	2013	2do
15	Jardín América/ Posadas (Misiones)	Habla	Estudió más de 4 años. Rindió el Celpe/Bras ⁸	Televisión, amigos, redes sociales	2012	1er, 2do y 3er
16	San Vicente/ Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Familiares, viajes, televisión	2013	-
17	Leandro N. Além/ Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Amigos, televisión	2011	1er y 2do
18	Posadas/ Garupá (Misiones)	Habla	Estudió 1 año	Vecinos	2012	3er
19	Oberá/ Gobernador Roca	Raramente habla	Estudió 1 año	Familiares, viajes	2013	1er y 2do
20	Argentina	No habla	No estudió	Viajes	2011	1er, 2do y 3er
21	Aristóbulo del Valle/ Posadas (Misiones)	No habla	Estudió 3 años	Familiares brasileños	2013	2do
22	Posadas (Misiones)	No habla	No estudió	Televisión, música y viajes.	2013	2do
23	Buenos Aires/ Posadas (Misiones)	No habla	No estudió	Televisión, música, películas	2012	2do y 3er
24	Apóstoles/ Posadas (Misiones)	No habla	Estudió 4 años	Música, televisión	2013	1er, 2do y 3er
25	Jardín América/ Posadas (Misiones)	No habla	Estudió 6 años	Televisión	2011	2do y 3er
26	Posadas (Misiones)	Habla	No estudió	Familiares y amigos	2013	1er y 2do
27	Aristóbulo del Valle/ Posadas (Misiones)	No habla	Estudió	Viajes, amigos, televisión, música, lectura	2013	1er, 2do y 3er
28	Doutor Maurício Cardoso	Habla	Estudió hasta el nivel	Nació en Brasil y vivió allá	2013	1er y 2do

⁸ Celpe/Bras: examen realizado por profesores brasileños, que certifican el nivel de competencias de portugués en extranjeros, tanto en comprensión como en producción oral y escrita.

	(Brasil)/ Posadas (Misiones)		secundario en escuelas de Brasil	hasta los 17 años de edad.		
--	------------------------------------	--	--	----------------------------------	--	--

Una breve aproximación al cuestionario nos permite adelantar los siguientes datos relevantes, a los fines de tener una visión general de los veintiocho (28) informantes: el 25% nació en Posadas, capital que mantiene fronteras con Paraguay, pero no con Brasil. Hay un informante brasileño y cuatro, que representan el 14%, nacidos en ciudades que tienen vínculos con Brasil y posiblemente con el portuñol de frontera. Los mismos no estudiaron formalmente el portugués con anterioridad al ingreso en el Profesorado. Sin embargo, tres de ellos manifiestan hablar portugués en su casa o con los vecinos. En términos globales, 54% dice haber estudiado formalmente la lengua portuguesa con anterioridad al ingreso a la carrera y 46% no estudió. Podemos pensar que los que no estudiaron tampoco visualizaron la importancia de saber la lengua con anterioridad al cursado de una carrera docente. El 100% de los informantes manifiestan tener algún tipo de contacto con el portugués de Brasil.

En cuanto a su situación en la carrera, el 47% ingresó en el año 2013, 21% en el 2012 y los demás, entre 2009 y 2011. De los que ingresaron en 2013, hay 3 informantes que cursaban materias de segundo año de la carrera, 5 que cursaban las de primero y segundo años, uno de segundo y tercer años, dos de los tres primeros años e igual cantidad que no informaron.

Aclaremos que, en un cursado regular, se esperaba que los estudiantes hubiesen ingresado a la carrera en el año de 2013 y estuviesen cursando materias de segundo año en 2014, período al que correspondía la asignatura en la que se aplicaron los instrumentos de recolección de datos. Por lo tanto, estarían aproximándose a la mitad de la carrera, de acuerdo con el Plan vigente.

Además del cuestionario, el otro instrumento que utilizamos para la conformación del *corpus* fue **actividades prácticas** de comprensión realizadas sobre los géneros literarios

referidos anteriormente. Si bien en el proyecto inicial habíamos planteado trabajar con estudiantes avanzados, decidimos aplicar los instrumentos de recolección de datos a aquellos que se encontraban en el umbral hacia la mitad de su formación, ya finalizando el segundo año de cursado. Ello coincidió con la oportunidad de poder desarrollar nuestras actividades profesionales también en dicho nivel, en el que profundizamos la construcción de conocimientos sobre historietas y aspectos vinculados a la comprensión y producción de textos.

Proceso de aplicación de los instrumentos

Aplicamos los instrumentos en el espacio de la asignatura de segundo año, *Comprensión y Producción Discursiva II*, al final del mes de octubre de 2014. En ese periodo ya habíamos desarrollado 90 por ciento del programa, cuyos contenidos, en términos globales apuntan al desarrollo de las competencias de producción y comprensión de géneros orales y escritos más complejos, que circulan en la cultura brasileña y en la esfera académica, exigidos en el segundo año de cursado del Profesorado en Portugués.

En la asignatura, consideramos las complejidades inherentes a los procesos semióticos en portugués lengua extranjera, y el discurso como una construcción socio histórica e ideológica. Proponemos un recorrido por las prácticas discursivas, aproximándonos también a los géneros que sirvan de herramientas facilitadoras de la consciencia metalingüística y metadiscursiva, y a la reflexión constante sobre el objeto de estudio de la asignatura y su articulación con los demás espacios de la carrera.

La semana anterior a la aplicación de las actividades, desarrollamos con los estudiantes un tema vinculado: la historieta como género. Tratamos los lenguajes que la componen, las marcas no verbales y su significación, las características que diferencian los textos que se encuadran bajo dicho hipergénero (Maingueneau, 2006), modos de organización del discurso

y elementos para la producción de sentido. Unimos el nuevo contenido con lo desarrollado en la asignatura *Introducción a los Estudios Literarios*, que dictamos en primer año y en la que trabajamos el contenido introductorio sobre la historieta, desde el punto de vista del género literario narrativo y de la confluencia del lenguaje verbal y no verbal. Hicimos preguntas orales relacionadas con el tema que señalamos, para motivar su participación y tener un panorama sobre sus conocimientos previos. También realizamos actividades prácticas de aplicación del nuevo contenido.

En la clase siguiente retomamos lo visto sobre historietas, a través de una exposición dialogada. Relacionado con las actividades para la conformación del *corpus*, hablamos sobre el autor, Maurício de Sousa. También revisamos las características del género crónica del cotidiano, los datos biográficos del autor del texto, Luis Fernando Veríssimo y su estilo de escritura. En seguida les informamos sobre las actividades para la investigación, explicamos los objetivos de la propuesta e invitamos a los estudiantes a que participen. Todos los presentes, que totalizaron veintiocho (28) informantes se dispusieron a resolver lo que se solicitaba: contestar las preguntas del cuestionario, leer los textos (la crónica del cotidiano “Fuga”, de Luis Fernando Veríssimo y una historieta de la “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa) y responder en forma escrita las preguntas de comprensión y producción de sentido, en base a los textos y a sus conocimientos previos. A partir de su respuesta positiva a participar, les entregamos el material impreso en forma individual. Las preguntas giraron en torno a: identificación del espacio y tiempo narrativos, significación de determinados vocablos en contexto, sentido de expresiones verbales y no verbales, comprensión de implícitos e identificación de marcas de oralidad en el texto escrito. El tiempo disponible para la realización del cuestionario y las actividades fue de dos horas.

En el momento en que completaron lo que les solicitamos, recogimos el material impreso y empezamos a dialogar sobre las particularidades de los personajes de la historieta “Turma

da Mônica”. Si bien el desconocimiento de sus características distintivas no impide, aunque reduce las posibilidades de comprensión de la historieta, contar con dicho conocimiento previo permite que el entendimiento sea integral. Para ello, proyectamos un PowerPoint que trataba sobre las características de sus personajes principales, destacando las que nos interesaban: *Mônica*, que se enoja con mucha facilidad, *Cascão*, al que no le gusta bañarse y *Magali*, que siempre tiene hambre. Saber sobre el hambre constante de *Magali* posibilitó redimensionar la comprensión de la historieta que era parte de las actividades y reconstruir su sentido. Con ello apuntamos también a desarrollar en el estudiante la consciencia sobre la importancia de trabajar con dichos conocimientos previos en su futura profesión.

Procedimientos para el análisis de los datos

Comentamos anteriormente que la presente investigación es predominantemente cualitativa e interpretativa. Así, adherimos a la perspectiva de Charaudeau (2011), cuando se refiere a la interrelación constante entre los objetivos de análisis, la instrumentación para recolección de datos y los métodos de observación de los objetos. De acuerdo con el autor, es a través de dicho movimientos que ocurre la elaboración de instrumentos de análisis y los procesos de interpretación.

A través del paradigma interpretativo, que ve la realidad desde un punto de vista polifacético y holístico, proponemos comprender e interpretar, en el *corpus* formado, las contestaciones individuales más representativas de la problemática de los informantes, relacionadas con la producción de sentido. Igualmente, la práctica de la escritura, realizada en contexto áulico por dicho grupo específico de estudiantes, vinculadas con los géneros trabajados en las actividades prácticas. Los ejes que utilizamos en la lectura comprensiva, selección y análisis de las respuestas se refieren a:

Producción de sentido de los textos literarios:

- Comprensión de la consigna y pertinencia de la respuesta;
- Identificación de la secuencia cronológica y espacial;
- Conocimientos previos sobre implícitos culturales contenidos en los textos;
- Realización de inferencias.

Materialidad de la escritura:

Competencia lingüística, expresada en el uso de los recursos fundamentales de la lengua portuguesa variedad brasileña:

- Coherencia y cohesión gramatical y léxico-semántica.
- Coherencia situacional y sociocultural: registro y vocabulario adecuado a la situación y a las convenciones de la escritura;
- Relaciones sintácticas: orden de los elementos de las oraciones.
- Uso adecuado de las normas referidas a: acentuación, puntuación y ortografía.

En el próximo capítulo describiremos de manera más detallada cómo realizamos dicha organización y análisis.

Capítulo 7

Análisis del corpus

Criterios de análisis

Con fines informativos y operativos, elaboramos dos tablas. La que sigue, vinculada a las respuestas dadas a las preguntas de la crónica del cotidiano “Fuga” y otra, que se ubica más adelante, sobre la historieta “Turma da Mônica”. Las tablas se conforman por una columna vertical, ubicada a la izquierda, que contiene el número de la pregunta que debía ser contestada en las actividades que propusimos para los estudiantes, seguida de otras tres columnas, cada una de ellas con una categoría clasificatoria, en las que se ubicó el número de estudiantes que contestó de acuerdo con los criterios establecidos. Como se puede observar, hay una columna cuyo título es: “no contestó” y se refiere a aquellas preguntas en las que el estudiante decidió no intentar escribir una respuesta posible. En cuanto a las categorías que utilizamos: A, B, C, se basan en los siguientes criterios:

Categoría A: Excelente

- La respuesta es adecuada a la pregunta, mostrando reconocimiento de la información y comprensión del texto.
- Las ideas se expresan de forma clara y lógicamente organizadas.
- Utiliza el registro adecuado en la respuesta. La escritura es coherente, respeta el orden sintáctico. Los errores de cohesión, acentuación, puntuación y ortografía son mínimos y no interfieren en la comprensión del escrito.
- Poca o ninguna interferencia del español o portugués.
- Realiza inferencias pertinentes.

Categoría B: Suficiente

Las respuestas a las preguntas presentan una o más de las siguientes características:

- La respuesta es pertinente, aunque puede estar incompleta o mostrar algún problema parcial de comprensión del texto y ubicación de la información.
- La organización de las ideas es aceptable.
- El registro puede presentar algún grado de inadecuación, pero no interfiere en la comprensión del escrito.
- Presenta pequeñas faltas perceptibles en lo que se refiere a la coherencia, cohesión, orden sintáctico de la frase, acentuación, puntuación y ortografía.
- Interferencia aceptable del español o portugués.
- Las inferencias pueden ser parciales.

Categoría C: Insuficiente

Las respuestas a las preguntas presentan una o más de las siguientes características:

- Ideas desorganizadas, incomprensibles o fragmentadas.
- Muestra incomprensión de la consigna o del texto leído.
- El registro es inadecuado, incoherente, hay faltas graves en lo que se refiere a la cohesión, orden sintáctico de la frase, acentuación, puntuación y ortografía.
- Excesiva interferencia del español o portugués.
- Las inferencias son inadecuadas.

Describiremos y analizaremos una selección de respuestas dadas por los veintiocho (28) informantes, destacando las dificultades observadas en cuanto a la producción de sentido de los textos literarios y a la materialidad del proceso de la escritura.

Aclaremos que las respuestas de los estudiantes están destacadas con **negrita** y *cursiva*. Realizamos una traducción nuestra al español variedad argentina, presentada entre paréntesis. En lo posible, mantuvimos las equivocaciones de las respuestas en dicha traducción.

Actividades. Crónica del cotidiano “Fuga”

Tabla nº 3 - Categorías clasificatorias e informantes – Texto “Fuga”

Pregunta	Categorías			No contestó
	A	B	C	
1	18	5	5	-
2	8	4	13	3
3	3	21	3	1
4	2	18	8	-
5.1	8	16	4	-
5.2	3	10	14	1
6	4	19	4	1
7	7	15	6	-
8	3	19	5	1

Obs. El número del renglón en que se encuentran los ejemplos, de acuerdo con la numeración realizada en el texto literario (lado izquierdo, entre paréntesis) está destacado con “R” mayúscula.

Preguntas 1 y 2: se refieren a la ubicación espacio-temporal de los acontecimientos de la crónica del cotidiano mencionada. Destacamos que en el texto hay indicios cronotópicos que nos hacen inferir que el espacio en que se realizaron las acciones fue la casa de Flores y Noca, en el living-comedor. (R. 13, 16, 38). En cuanto al tiempo, el indicio más relevante es el que aclara que se encontraban en una cena, por lo tanto, se desarrolló a la noche (R. 22).

Pregunta 1:

Diga em que espaço aconteceu a história. Justifique retirando um exemplo do texto. (Diga en qué espacio ocurrió la historia. Justifique extrayendo un ejemplo del texto)

Solicitamos que indiquen el espacio y justifiquen su respuesta con un ejemplo del texto. Los principales problemas que encontramos en cuanto a la producción de sentido y los recursos de la materialidad de la escritura se refieren a los siguientes informantes:

- Informante nº 3:

Aconteceu a História no caminho da sala. Exemplo A caminho da sala, a mulher ainda conseguiu dar um beliscão na manga do casaco.

(Ocurrió la Historia a camino del living. Ejemplo A camino del living, la mujer todavía pudo dar un pellizco en la manga del saco)

La percepción del informante, relacionada con el reconocimiento del espacio en que se dieron las acciones es parcial, porque el momento de mayor tensión ocurrió en el living-comedor, y no camino al living. El ejemplo que transcribe confirma la respuesta dada. En lo que se refiere a la construcción de la oración, podemos subrayar el uso inadecuado de la letra “h” en mayúscula en el término “Historia”, además de la inversión en el orden sintáctico, ya que empieza con un verbo, dejando el sustantivo en segundo lugar. También, al dar el ejemplo, no utiliza la puntuación adecuada, que son los dos puntos y las comillas para indicar que es un fragmento del texto.

- Informante nº 4:

O espaço “a caminho da sala”, “em Munique”.

(El espacio “a camino del living”, “en Munich”).

El informante afirma que el espacio es camino al living, y ubica la casa en Munich. No cumple con la consigna, debido a que contesta únicamente con los ejemplos. Si bien en el texto no hay indicaciones de la ciudad en que se encontraban al momento de la cena, tampoco puede decirse que fue en Munich, porque es mencionada para informar que allí vivió la

personaje Noca al huir con el alemán (R. 9). La respuesta del informante es fragmentada, por lo tanto no es gramaticalmente aceptable. Presenta ausencia de recursos cohesivos, debido a que no utiliza los conectores necesarios. En cuanto a los recursos referidos a la puntuación, muestra un conocimiento parcial. Por una parte, usa correctamente las comillas para indicar los ejemplos retirados del texto, pero no así con los dos puntos que deberían estar presentes antes de dichos ejemplos. Vemos que, en cuestionario referido al perfil de los informantes, el mismo no cumplió regularmente con el cursado porque había empezado la carrera en 2009 y a fines de 2014 estaba cursando materias de 1er y 2do año. Posiblemente abandonó el Profesorado y decidió retomarlo, y al no estar en contacto con la lengua y cultura brasileñas, de manera formal, se le dificulta la comprensión y la expresión escrita.

- Informante nº 15:

Desde o línea oito (8) O Flores e Noca se acabaram de reconciliar...

(Desde el línea ocho (8) Flores y Noca se terminaron de reconciliar...).

Indica que el espacio de las acciones empieza en el renglón nº 8 del texto, sin precisar cuál es. La respuesta no es pertinente porque en dicho renglón no hay indicaciones espaciales, sino que se refiere a la situación de la pareja anfitriona, que recién se había reconciliado. En la oración podemos ver interferencia de la lengua materna, materializada en el uso del sustantivo *línea*, que es un vocablo en español y equivocación en el uso del artículo masculino, lo que llama la atención debido a que en ambas lenguas, el sustantivo “linha”, (línea) es femenino. Lo que pudo haber ocurrido es que, al no revisar la escritura, mantuvo el artículo masculino de la palabra “parágrafo” (párrafo), la que se puede leer con borrones abajo de la palabra *línea*, en las actividades realizadas por el informante. Destacamos que en el cuestionario, manifiesta que nació en Misiones, que se relacionó con la lengua portuguesa de manera informal y formal, llegando incluso a la instancia del examen Celpe-Bras,

realizado por profesores brasileños y que certifica el nivel de competencia en portugués para extranjeros, en comprensión y producción oral y escrita.

Destacamos también que hay uso inadecuado de puntuación, marcada por la ausencia de dos puntos antes del ejemplo y de comillas para indicar el fragmento del texto, aunque presenta los puntos suspensivos mostrando que el ejemplo tiene una continuidad en el texto literario. En cuanto a la coherencia, empieza la oración con la preposición “desde”, pero su sentido se torna incompleto al no establecer un punto de llegada, que podría haber sido con la utilización de la preposición “até” (hasta).

- Informante nº 21:

Espaço: Munique na casa do alemão Flores.

“viveu um ano e meio com o alemão em Munique mas volto e agora eles estão juntos...”

(Espacio: Múnich en la casa del alemán Flores. “vivió un año y medio con el alemán en Múnich pero volvió y ahora ellos están juntos).

El informante se equivocó en cuanto a la ciudad en que se desarrolla las acciones y en la nacionalidad del personaje Flores, que no es alemán, como dijo. De dicha nacionalidad es el ex amante de la mujer, con el que vivió en la ciudad mencionada. Como vemos, la equivocación puede ser el resultado de solamente realizar una lectura global del texto, sin poder además, atender a los detalles y a los indicios que se encuentran materializados en el mismo. En la respuesta también percibimos el uso inadecuado del espacio para la respuesta y de los recursos ortográficos, debido a que el informante cambia de renglón y no marca el inicio de la segunda oración con la primera letra de la palabra en mayúscula.

Otro punto a destacar es la interferencia del español en la conjugación del verbo **voltar** (volver) en pretérito perfecto: escribe **volto** cuando lo correcto es “voltou” (volvió). De acuerdo con el perfil que muestra el cuestionario, el informante está cursando regularmente y

estudió formalmente lengua portuguesa en la escuela y, a pesar de tener familiares brasileños con los que comunica, necesita profundizar sus conocimientos.

Pregunta 2:

Comente quando aconteceu (tempo). Justifique retirando um exemplo do texto. (Comente cuándo ocurrió (tiempo). Justifique con un ejemplo del texto).

En las respuestas dadas a la **pregunta 2** destacamos que trece de los veintiocho informantes, frente a la pregunta sobre cuándo ocurrió lo relatado en la crónica, contestaron refiriéndose directamente al tiempo de los verbos utilizados en la construcción del texto y no al período del día en que la misma sucede, que es a la noche, ya que las acciones ocurrieron en una cena. Suponemos que ello se debió a la insuficiencia de conocimientos en cuanto a la categoría “tiempo” en literatura, aunque sea parte del contenido de “Introducción a los Estudios Literarios”, asignatura que desarrollamos en el primer año de cursado. Vemos que, si bien los verbos cumplen una función importante en su determinación, no pudieron traspasar lo gramatical ni tampoco reconocer otros indicadores. Vamos a comentar las respuestas de los siguientes informantes:

- Informante nº 6:

A história aconteceu no pretérito perfeito. Ex: “O edgar era famoso pelas suas gafes.” (La historia ocurrió en pretérito perfecto. Ej: “edgar era famoso por sus gafes”)

El informante interpreta la consigna de forma equivocada. En la pregunta no hay referencia a tiempos verbales, sin embargo, se refiere al pretérito perfecto. Además, se equivoca en la elección del ejemplo para justificar su respuesta. Elige una oración con un verbo en pretérito imperfecto: el verbo “ser”, en el caso, *era*. De esta forma, también muestra confusión en sus conocimientos gramaticales, con los tiempos verbales del modo indicativo

en portugués. En cuanto a la ortografía, transcribe el nombre del personaje con inicial minúscula, cuando debería, de acuerdo con las reglas, escribir nombres propios con inicial mayúscula.

- Informante nº 19:

Aconteceu depois do jantar, quando o Flores quis exhibir o seu novo “laser” e colocou um disco.

(Ocurrió después de la cena, cuando Flores quiso exhibir su nuevo “laser” y puso un disco).

El informante cumple parcialmente con la consigna, ya que lo solicitado era que comente sobre cuándo ocurrieron los acontecimientos. Así, evidencia problemas en la interpretación del verbo “comentar”. Lo que hace es copiar un fragmento del texto, sin utilizar las comillas, como correspondería. La respuesta podría ser aceptable si hubiera explicado o contestado de modo que, en la lectura, se pudiera inferir que ocurrió a la noche.

- Informante nº 23:

o tempo é presente além de que o tempo volta ao passado Ej.: durante o jantar todo bem (...) depois do jantar...depois contando aos outros, ela ria...ela teve um romance com um...fugiu de casa, viveu...

(el tiempo es presente, además de que el tiempo vuelve al pasado Ej.: durante la cena todo bien (...) después de la cena...después contando a los otros, ella se reía...ella tuvo un romance con un...huyó de casa, vivió.)

Podemos inferir que el informante comprende que hay una secuencia de acciones, además de flashback, que explica la situación planteada en la crónica. La respuesta falla en la expresión de las ideas en cuanto a la construcción del tiempo en la narrativa, mostrando insuficiencia en la coherencia. Además, empieza la oración con letra minúscula, y no utiliza

comas y punto final. Al transcribir los ejemplos, se limita a los verbos y marcadores temporales de forma aislada. Asimismo, no los destaca con comillas, como corresponde, y utiliza fragmentos incompletos, elidiendo elementos importantes, cuya ausencia limita la comprensión.

De acuerdo con la respuesta, verificamos interferencia de la lengua materna presente en la respuesta. En el sustantivo *pasado* omitió una “s”, la grafía correcta en portugués es “passado”. El apócope de “exemplo”, forma en que se escribe *ejemplo*, es “ex”, y no *ej*. En el cuestionario, el informante afirma que no realizó ninguna preparación previa formal en portugués y que su relación con la lengua se da en el Profesorado únicamente y con películas y músicas brasileñas. Además, proviene de otro contexto: no nació en Misiones, sino en Buenos Aires, donde el contacto con la lengua pudo haber sido menos frecuente.

Preguntas 3 y 4: se refieren a la producción de sentido de elementos léxicos en contexto de uso. La principal operación a ser desarrollada por los estudiantes es la inferencia y la lectura atenta del texto. En la (3) solicitamos que expliquen qué es *fuga* (huida) y si dicho título, propuesto por el autor, está adecuado para el relato, lo que implica que el estudiante tenga una comprensión global del texto.

Destacamos los siguientes informantes:

Pregunta 3:

Comente o que significa *fuga* e explique se este título está adequado para a história.

(Comente lo que significa huida y explique si el título está adecuado para la historia)

- Informante nº 22:

O fuga é quando alguém escapa de um lugar onde sente-se encerrado, ou não gosta da situação. Isso é o que ocorre na história Noca fuge da casa do seu namorado pela culpa do Edgar. Por isso o título “Fuga”.

(El huida es cuando alguien escapa de un lugar donde se siente encerrado, o no le gusta la situación. Eso es lo que ocurre en la historia Noca huye de la casa de su novio por culpa de Edgar. Por eso el título “Huida”).

En lo que se refiere a la lectura global, el informante da el sentido adecuado al término *fuga* (huida). Sin embargo, se equivoca con lo ocurrido en la crónica. Si bien es cierto que la personaje Noca huye de su casa, no hay indicios en el texto que confirmen la afirmación de que se escapó debido al personaje Edgar. Posiblemente confundió a Noca con la pareja de Edgar, que no tiene un nombre propio explicitado en el texto, ya que el narrador se refiere a ella como *a mulher* (“la mujer”). En cuanto a los aspectos de corrección lingüística de la respuesta, hay omisión de tildes (*alguem*, se escribe: “alguém”) y ausencia de comas para pausar adecuadamente las ideas. También confunde el género de la palabra *fuga* que, como ocurre en lengua española, es femenina, pero el informante utiliza el artículo masculino **o** (“el”), al inicio de la oración.

- Informante nº 23:

o título fica isolado e deixa algumas duvidas, más acho que esta bem, fuga porque deixo o forno aceso e também pode ser que seja porque ela fugiu com seu namorado a viver com ele faz um ano.

(el título queda aislado y deja algunas dudas, pero creo que esta bien, huida porque dejó el horno prendido y también puede ser que sea porque ella huyó con su novio a vivir con él hace un año).

El informante muestra que no comprendió el sentido implícito en el fragmento final del texto, en el que la mujer, para poder huir de los comentarios inconvenientes de Edgar, dice que se olvidó el horno prendido y por eso deben volver a su casa, considerando que la afirmación es literal. Además, parece confundir dicha mujer con Noca, porque dice que aquella fue la que huyó con el novio. Al no entender el implícito, tampoco pudo relacionar el título con el texto, por eso afirma que no hay relación con las acciones de la crónica.

En la construcción de la respuesta, no utiliza la inicial mayúscula para empezar la oración. En cuanto a la acentuación, por un lado, omite el tilde en los términos *dúvidas* (dudas) y *está*, lo que obstaculiza la comprensión. Por otra parte, añade tilde en la conjunción adversativa *mas* (pero), que no es acentuada en portugués, confundiendo su grafía con el adverbio de cantidad en lengua española “más”.

A su vez, hay interferencia del español en el verbo en presente del modo indicativo *deixo* (en portugués: “deixou”). Destacamos también la repetición del verbo ser en: “e também pode ser que seja”, fragmento que podría ser construido de otra forma.

Pregunta 4:

Diga o que você entende por *gafe* no contexto do texto.

(Diga lo que entiende por *gafe* en el contexto del texto.)

La pregunta se relaciona con la inferencia sobre el sentido del término *gafe* en el contexto de uso. Allí se refiere a los comentarios inconvenientes, que van en contra de las reglas de etiqueta social, por los que el personaje Edgar era famoso entre los amigos. Analizaremos las respuestas dadas por los siguientes informantes:

- Informante nº 10:

Pelo contexto, a palavra gafe se refere a “Gafas” = oculos para o sol!

(Por el contexto, la palabra *gafe* se refiere a “Gafas” = anteojos para el sol!)

Dicha respuesta, en la que el término *gafe* es considerado sinónimo de anteojos para el sol, ocurre también en el informante nº 8. En la respuesta que transcribimos lo que vemos es la asociación con la palabra del español “gafas”, debido a la semejanza en la escritura. Sin embargo, el informante hace referencia al uso en contexto, aunque en el texto no haya ningún indicio de que el sentido dado pueda referirse a anteojos. En términos lingüísticos, destacamos algo que se reitera en las respuestas, que es la ausencia de tilde, en este caso, en la palabra *óculos*. Suponemos que es una ausencia que proviene de la escritura en lengua materna, además de un posible desconocimiento de la acentuación en lengua portuguesa, aunque sea uno de los temas a los que realizan una aproximación en la asignatura de primer año “Lengua Portuguesa I”.

- Informante nº 11:

Gafe no contexto do texto quiz decir uma pessoa com mala sorte.

(*Gafe* en el contexto del texto quiso decir una persona con mala suerte)

El informante nº 25 también atribuyó el mismo sentido a la palabra *gafe*, el de mala suerte, que es la que podemos encontrar en el diccionario de la Real Academia Española, como mencionamos en el capítulo anterior. En el texto no tiene dicho sentido, sino, como ya comentamos, se refiere a la falta de discreción de Edgar. Es un caso en que la palabra se escribe de igual manera en ambas lenguas, portugués y español, pero el significado es distinto.

Observamos errores en la grafía del verbo *querer* en pretérito perfecto: *quiz*, que se escribe con “s” final en portugués. Además, interferencias del español: el verbo *dizer* en la

locución verbal, escrito *decir*, cuya forma correcta es *dizer*. Así, debiera escribir: *quis dizer*. En cuanto al adjetivo *mala*, también se configura en interferencia, ya que con dicho sentido, la redacción correcta en portugués es “má”, o sea: “má sorte”. Aclaremos que la palabra “mala” existe en portugués, pero es un sustantivo que puede ser traducido como “valija”. Comentamos que dichas interferencias pueden deberse al hecho de que el informante no estudió formalmente la lengua portuguesa antes de empezar el Profesorado.

Pregunta 5:

Leia: “O Edgar fez outra das dele” (Linha 4 y 5)

(Lee: “Edgar hizo otra de las suyas)

5.1.:

Explique o que a mulher do Edgar quis expressar.

(Explique qué quiso expresar la mujer de Edgar)

5.2.:

Comente por que esta expressão está entre aspas.

(Comente por qué esa expresión está entre comillas)

En la pregunta **5.1** solicitamos que expliquen el sentido dado por la mujer de Edgar a: “Edgar hizo otra de las suyas” Es una expresión de uso corriente en el portugués variedad brasileña. En el texto alude a la reiteración de las inconveniencias verbales de Edgar, a sus bromas. La pregunta **5.2** es de orden lingüístico, sobre el uso de señales gráficas, en el caso, de las comillas. El narrador las utiliza para marcar el habla de un personaje, la mujer de Edgar. Destacamos los siguientes informantes para la **pregunta 5.1:**

- Informante nº 3:

“O que a mulher do Edgar quer expressar que ele vai se mandar um brinquedo”

(Lo que la mujer de Edgar quiere expresar que él va a mandarse un juguete)

La respuesta presenta problemas de coherencia y cohesión. El informante elide el uso del verbo “ser”, comprometiendo el entendimiento de su intención de respuesta. Dicho verbo, conjugado en tercera persona del singular, en tiempo presente del modo indicativo, debería ubicarse después de la forma *expressar*, quedando entonces construida la oración de la siguiente manera: ***O que a mulher do Edgar quer expressar é que ele vai se mandar um brinquedo.*** (Lo que la mujer de Edgar quiere expresar es que él va a mandarse un juguete). De cualquier manera, se equivocó también en la elección del término final de la oración, empleando otro que no es adecuado, aunque pertenece al mismo campo semántico. Utilizó el sustantivo *brinquedo* (juguete), cuando suponemos que quiso decir que Edgar iba a mandarse una broma. Con dicho sentido, que es adecuado al texto, podría haber usado el término *brincadeira*, en portugués. Por otra parte, la expresión “mandarse una broma” es de la memoria del decir de la lengua española. En portugués no se utiliza el verbo “mandar”, sino el verbo *fazer* (hacer) se dice ***fazer uma brincadeira.***

- Informante nº 8:

Que Edgar não queria reconhecer que as suas gafes faciam-le famoso.

(Que Edgar no quería reconocer que sus *gafes* hacíanle famoso).

El informante desplaza el sentido de la expresión a la que nos referimos, remitiéndose a la primera intervención del narrador en el texto, que dice que Edgar era famoso por su comportamiento inconveniente, aunque no reconocía que practicaba dichas inconveniencias. Lo que está en juego en la expresión no es la popularidad negativa del personaje, sino expresar que una vez más había sido inconveniente. En cuanto a la construcción, la respuesta

es incompleta y empieza con un conector al que le falta el término antecedente. Hay un error de escritura en el verbo *fazer* (hacer), que está escrito con “s”; y transferencia del español en el uso del pronombre átono “le”. En portugués, en este caso, lo correcto sería: *faziam-no*.

La cuestión 5.2, como dijimos, se refiere al uso de las comillas. Su función es la de retomar literalmente lo que la mujer de Edgar expresaba siempre que él decía algo inconveniente. Los informantes señalados muestran un conocimiento insuficiente del uso de las señales gráficas en el texto, como vemos a continuación.

- Informante nº 4:

A expressão relaciona-se com o tema e o título do texto.

(La expresión se relaciona con el tema y el título del texto).

El informante no reconoció, entremezclada con la voz del narrador, la oración entrecomillada como una expresión típica de la personaje. La vinculó más bien a aspectos generales, del tema y título del texto, no solicitados en la pregunta.

- Informante nº 12:

A expressão está entre aspas porque a mulher estava nervosa.

(La expresión está entre comillas porque la mujer estaba nerviosa)

En este caso, asoció lo entrecomillado con lo que el narrador expresó anteriormente, conectado con un supuesto modo de sentirse de la mujer en relación con lo inconveniente que podía ser su marido. Muestra, como el informante anterior, la inexistencia de conocimientos previos sobre el uso de las señales gráficas, saber compartido por los sistemas de ambas lenguas, portugués y español.

Pregunta 6:

Explique por que o Edgar levou um beliscão na manga do casaco quando entraram na casa dos amigos. (Linha 16)

(Explique por qué Edgar llevó un pellizco en la manga de su saco cuando entraron a la casa de los amigos. Renglón 16)

La pregunta trata sobre el uso de marcas no verbales, como el pellizco, que se utiliza en Argentina con idénticos fines expresivos que en Brasil, por lo tanto es una marca socio cultural compartida. En el texto, Edgar formula una pregunta indiscreta al anfitrión sobre el color de su pelo. La mujer lo pellizca para llamarle la atención y susurrarle que el amigo estaba usando una peluca. Los indicios del texto indican que el objetivo de ella era evitar que Edgar siga realizando comentarios sobre el tema.

- Informante nº 3:

Levou um beliscão para que veja que a mulher tem peruca.

(llevó un pellizco para que vea que la mujer tiene peluca)

El informante confunde el anfitrión, Flores, con uno de los personajes femeninos, ya que se refiere a la mujer como la que estaba usando peluca, cuando en realidad era el anfitrión. Además, el sentido que da al pellizco es equivocado, porque cree que fue para llamar la atención de Edgar y que él identifique el hecho referido.

En cuanto a la escritura, destacamos que el verbo *ver* conjugado en tiempo presente del modo subjuntivo se escribe *veja* (vea) y no *veia*, como aparece en la respuesta. Ello muestra que el informante tiene dificultades con la conjugación de verbos irregulares en modo subjuntivo en portugués.

- Informante nº 11:

porque a mulher conseguiu dar a Edgar um beliscão.

(porque la mujer consiguió dar a Edgar un pellizco)

El informante repite la pregunta en su respuesta y no hace otra aclaración que exprese el porqué de la acción. Inferimos que quiso decir que la mujer le dio el pellizco porque, al estar cerca de él, físicamente pudo darlo. Posiblemente no entendió la consigna o no pudo exteriorizar lo que pensaba sobre la actitud del personaje. La escritura no cumple con las reglas convencionales para empezar una oración porque la palabra inicial está en minúscula. El verbo *conseguir*, conjugado en pretérito perfecto del modo indicativo, presenta transcripción de marcas de la oralidad en la segunda sílaba. Lo correcto, en portugués es: *conseguiu*. Es posible que el informante, de acuerdo con lo que manifestó en el cuestionario, no haya estudiado formalmente la lengua y la cultura brasileña antes de empezar el Profesorado, y por ese motivo, posea insuficientes conocimientos previos en la lengua.

Pregunta 7:

Explique por que a mulher teve esta sensação: “A mulher sentiu um frio na barriga quando viu o Edgar examinando o rótulo do vinho alemão”. (Linha 22 e 23)

(Explique por qué la mujer tuvo esa sensación: “La mujer sintió un frío en la panza cuando vio a Edgar examinando el rótulo del vino alemán”. Renglones 22 y 23)

La cuestión se refiere a un implícito contenido en la manifestación de la sensación de la pareja de Edgar, que debe ser identificado para la producción de sentido y posteriormente explicado. Cuando la mujer vio a Edgar observando la etiqueta del vino alemán, creyó que haría un comentario inoportuno, relacionado con el ex amante de la anfitriona. Seleccionamos a los siguientes informantes:

- Informante nº 13:

Porque ela achaba que ele teria um motivo a mais para fazer sua piada de mão gosto ao seu novo gênro.

(Porque ella creía que él tendría un motivo a más para hacer su chiste de mal gusto a su nuevo yerno)

La primera parte de la respuesta da cuenta de las impertinencias de Edgar, pero el informante construyó una relación político-familiar inexistente, debido a que no hay pistas en el texto sobre los vínculos indicados, de suegro e yerno. La respuesta muestra una lectura que generó una comprensión parcial de los acontecimientos. Destacamos que la respuesta presenta una cantidad considerable de errores ortográficos, los que comentaremos a continuación: el verbo *achar* (creer), en pretérito imperfecto del modo indicativo se escribe *achava*, y no *achaba*. La forma utilizada por el informante es una interferencia del español, muy común en los estudiantes. El verbo *fazer*, en infinitivo, tuvo la letra “z” cambiada por “s”. En cuanto a la expresión *piada de mão gosto*, frecuentemente utilizada en portugués, presenta el sustantivo *mão*, que existe en la lengua, cuyo significado es “mano”, pero su uso no es correcto en este caso, debería ser substituida por el adjetivo *mau*. La expresión es *piada de mau gosto* (chiste de mal gusto). La equivocación posiblemente ocurrió debido a que el informante percibe una proximidad fonética entre ambas palabras. Por otra parte, hay problemas de escritura en el sustantivo *gênro*, escrito con acento y doble erre, la forma correcta es: *genro* (yerno).

Pregunta 8:

Explique por que a mulher disse. “— Me lembrei! Eu deixei o forno aceso! Temos que voltar para casa!” (Linha 40).

(Explique por qué la mujer dijo: “— ¡Me acordé! Dejé el horno prendido! Tenemos que volver a casa!” - Renglón 40).

Se refiere a un implícito, relacionado con las convenciones sociales sobre amabilidad. Para evitar que se produzca una situación desagradable por culpa de la descortesía de Edgar, que empezó a hablar enfáticamente sobre el vino alemán servido por el anfitrión, Noca decide que deben alejarse de la casa de los amigos, volver a su casa, y para eso inventa que se olvidó el horno prendido. Destacamos los informantes:

- Informante nº 7:

Por que o Edgar não deixava de falar do romance da Noca com o violoncelo e de que a noca e a tarado pelo violoncelo...

(Por que Edgar no dejaba de hablar sobre el romance de Noca con el violonchelo y de que noca y a tarado por el violonchelo...)

En la respuesta, el informante se equivoca al decir que Noca había tenido una aventura con el violonchelo, cuando lo tuvo con un alemán que lo tocaba. La parte siguiente de la respuesta no es coherente, debido al uso incorrecto del conector aditivo *e* (y) y del artículo *a*. El error pudo haber ocurrido en el momento de la escritura y se mantuvo por la ausencia de una lectura posterior. Posiblemente lo que quiso escribir fue el verbo “ser” en pretérito imperfecto del modo indicativo: *era*. Igualmente, al hablar del personaje femenino Noca, el adjetivo *tarado* también fue mal empleado, ya que se presenta en el género masculino.

- Informante nº 10:

No meio da conversa na casa dos amigos, a mulher lembra que havia deixado o forno aceso na sua casa, por isso é que voltam rapidamente.

(En el medio de la charla en la casa de los amigos, la mujer se acuerda que había dejado el horno prendido en su casa, por eso es que vuelven rápidamente).

El informante reproduce lo que el personaje femenino dice, que había olvidado el horno prendido. No percibe el implícito contenido en dicha afirmación y la toma literalmente. De esta forma, al hacer una lectura superficial, presenta dificultades en la comprensión. Suponemos que las dificultades provienen de, supuestamente, haber dejado la carrera, y por lo tanto, haber tomado distancia de las particularidades lingüísticas y culturales del portugués variedad brasileña, pues expresa haberla empezado en el año 2009 y de estar cursando en la actualidad, materias de primer y segundo año.

Actividades. Historieta “Turma da Mônica”

Tabla nº 4 - Categorías clasificatorias e informantes - texto “Turma da Mônica”

Pregunta	Categorías			No contestó
	A	B	C	
1	21	6	-	1
2	10	14	3	1
3	6	20	2	-
4.1.	15	7	3	3
4.2.	2	16	6	4
5	7	12	8	1
6.1.	10	9	7	2
6.2.	2	21	3	2

Pregunta 1:

Diga o que você sabe sobre a lâmpada mágica e o Gênio.

(Diga qué sabe sobre la lámpara maravillosa y el Genio)

La pregunta intenta rescatar el conocimiento enciclopédico o de mundo de los informantes, sobre la historia de Aladino y la Lámpara Maravillosa, con la que se establece una relación de intertextualidad en la historieta que presentamos. Dicho conocimiento es el

que permite la producción de sentido en el contexto de uso. Al realizar la lectura de las respuestas, vimos que todos los informantes presentaban algún grado de conocimiento previo sobre dicho tema, exceptuando el informante nº 25, que no contestó la pregunta.

Destacamos:

- Informante nº 15:

Não sei muito mais que sempre se frota a lâmpada e sai o Gênio, o mesmo oferece tres desejos e logo de pedir os concede, mas só nos contos.

(No sé mucho más que siempre se frota la lámpara y sale el Genio, el mismo ofrece tres deseos y luego de pedir los concede, pero solo en los cuentos)

En la respuesta vemos que está presente el conocimiento previo de que hay que frotar la Lámpara para que salga el Genio, al que se le pide tres deseos. Resaltamos que el informante reconoce el sentido ficcional del texto de forma explícita, ya que añade, al final de la respuesta, que la concesión de los tres deseos ocurre solamente en los cuentos. En cuanto a la escritura, la idea que expresa está confusa. La organización de la oración presenta problemas de adecuación, materializados en uso de léxico no adecuado a la escritura, más de acuerdo con la oralidad. De esta forma, podemos decir que el informante no diferencia de manera clara la oralidad y las particularidades y convenciones de la escritura.

Sobre los verbos, *frotar* es una interferencia del español. Con idéntico significado, en portugués tenemos el verbo *esfregar*. Por otra parte, no es de uso habitual en dicha lengua, la expresión *o mesmo* (el mismo) compuesta de artículo y sustantivo para referir-se a una persona. Tal expresión podría ser substituida por el pronombre personal masculino *ele* (él). Entonces, se escribiría: *ele oferece três desejos* (él ofrece tres deseos). Destacamos una incorrección ortográfica en la respuesta: el numeral *tres*, que lleva acento en la vocal, marcando que fonéticamente, el sonido es cerrado: *três*.

Por otra parte, el informante también muestra interferencias de la memoria del decir de la lengua española en el uso que hace del vocablo *logo*. En la oración, es una expresión de sucesión temporal. Con ese uso, debe ir acompañada por otros términos que complementan su sentido, como por ejemplo, *depois* (después): *logo depois*.

De acuerdo con el cuestionario, el informante manifiesta que habla portugués en el ambiente familiar, con amigos y en las redes sociales, además, se capacitó formalmente. El contacto con la lengua y cultura de Brasil se da también a través de los programas de televisión de dicho país. Por esas razones, las inadecuaciones en el uso del portugués deberían ser mínimas.

- Informante nº 19:

Que são contos de criança.

(Que son cuentos de niños)

El informante se refiere posiblemente a lecturas sobre el Génio y la lámpara que lo remiten a la infancia, adaptadas a los niños, y no da otra referencia. Cabe recordar que originariamente, Aladino y el Genio de Lámpara son personajes que aparecen en los Cuentos de las Mil y Una Noches. La respuesta presenta problemas debido a que está incompleta y, para entenderla, es imprescindible la lectura de la pregunta.

Pregunta 2:

Explique por que a Magali pediu somente comida ao Génio.

(Explique por qué Magali pidió solamente comida al Genio)

Solicitamos a los estudiantes que expliquen porque el personaje femenino Magali, entre el abanico de posibilidades subentendidas en lo que ofrecía el Genio, decidió pedir solamente comida. Para contestar correctamente es necesario activar conocimientos previos sobre la

principal característica de Magali: siempre tiene hambre. Ello supone que, en algún momento, los estudiantes hayan entrado en contacto con las historietas en soporte papel o por internet, o mirado los dibujos animados que circulan por un canal de televisión brasileño, accesible en la frontera con Brasil o en las demás ciudades, a través de pago mensual. De los diez informantes que poseen dicho conocimiento previo, uno es brasileño (nº 28); dos nacieron en la zona de frontera y hablan portugués en sus casas (nº 5 y 7); dos hablan portugués en su casa o con sus vecinos (nº 13 y 28), y los otros cinco (nº 14, 21, 22, 24 y 25) no utilizan la lengua en su casa, ni con sus vecinos. Sin embargo, todos ellos manifestaron que entran en contacto con la lengua a través de canales de televisión, música brasileña, viajes a Brasil o entonces porque tienen familiares viviendo en dicho país. Los informantes que destacamos no expresaron conocer la característica del personaje Magali.

- Informante nº10:

Ela precisava de um cozinheiro e não de um Gênio que possa cozinhar e fazer o cardápio inteiro.

(Ella necesitaba un cocinero y no un Genio que pueda cocinar y hacer la carta entera).

El informante expone lo que dijo el Genio en la última parte de la historieta y no agrega otro tipo de información que haga inferir su conocimiento previo sobre el personaje femenino de la historieta. Posiblemente, no entró en contacto con dichos personajes anteriormente o, caso lo haya hecho, no pudo interpretar la principal característica de Magali.

- Informante nº 17:

Não conheço essa história.

(No conozco esa historia)

Posiblemente el informante no vinculó la pregunta con la historieta leída. Si bien allí la personaje no es citada por su nombre, en la pregunta sí lo es. Es probable que no haya entendido lo que solicitamos o entonces no quiso arriesgar un posible motivo. En términos de construcción de la respuesta, lo que destacamos es la forma del verbo *conhecer* (conocer) empleada en tiempo presente del modo indicativo, el informante cometió una falta ortográfica, al utilizar una “s” cuando la palabra se escribe con “ç”: *conheço*.

Pregunta 3:

Os quadrinhos estão formados por linguagem mista (elementos verbais e não verbais).

Considerando isto, comente a expressão do Gênio no quarto quadrinho.

(Las historietas están formadas por lenguaje mixto – elementos verbales y no verbales.

Considerando esto, comente la expresión del Genio en la cuarta viñeta)

La intención de la pregunta fue que los informantes observen y comenten el lenguaje verbal contenido en la historieta, específicamente la expresión del Genio en el cuarto recuadro, que es de cansancio y agotamiento, causados por la extensa solicitud de comida por parte de Magali. Su expresión debe ser mirada en conjunto, ya que se complementa en la secuencia temporal de la historieta, a partir de lo que ella le dice en la cuarta viñeta, que debe esperar porque todavía no había elegido todo lo que quería para comer.

- Informante nº 19:

E uma expressão não verbal.

(Y una expresión no verbal).

El informante solamente copia un fragmento de la pregunta en la respuesta y no responde lo solicitado, limitándose a decir que es una expresión no verbal. Una equivocación muy común en los estudiantes en los primeros años es no usar adecuadamente la tilde para marcar

el verbo *ser* en tercera persona singular del tiempo presente del modo indicativo: *é* (es) y así diferenciarlo de la conjunción aditiva *e* (y). Al no acentuar la forma verbal al inicio de la oración, hace con que la misma presente un grado de incoherencia.

- Informante nº 20:

A expressão do gênio é de afastamento, ela diu para ele muitos nomes de comida então se sentiu afastado.

(La expresión del genio es de alejamiento, ella le dio muchos nombres de comida entonces se sintió alejado).

El informante no encontró en su repertorio verbal, el adjetivo adecuado, por lo tanto, dijo que la expresión del Genio era de alejamiento. Posiblemente pensó que lo mejor para el personaje, en una situación idéntica sería apartarse, tomar distancia del problema. La respuesta tiene varios problemas: conjugación verbal, uso de pronombres y de léxico no adecuado. El verbo “dar” es irregular, por lo tanto, su conjugación puede transformarse en un problema. La forma correcta del verbo en tercera persona singular del pretérito perfecto del modo indicativo es *deu* (dio), pero el informante escribe *diu*. La forma utilizada puede ser una interferencia del español.

Por otra parte, en situaciones formales de escritura, el uso de la preposición *para* seguida de un pronombre personal no es correcta, debería ser sustituida por pronombre átono: *lhe* (le). Así, la forma gramaticalmente aceptada sería: *ela deu-lhe muitos nomes de comidas* (ella le dio muchos nombres de comidas). La construcción de la oración tampoco es la más acertada. Una opción para expresar mejor la idea sería: *ela pediu-lhe uma imensa variedade de pratos* (ella le pidió una inmensa variedad de platos).

Pregunta 4:**Explique o que é:**

(Explique lo que es)

4.1:

Salada de frutas caprichada.

(*Ensalada de frutas bien hecha*)

4.2:

Saladinha básica. Diga também o sentido de uso do diminutivo.

(*Ensaladita simple. Diga también cuál es el sentido del uso del diminutivo*)

La pregunta n° 4 se desdobra en 4.1 y 4.2. Ambas se refieren al sentido de determinadas expresiones de la memoria del portugués de Brasil, relacionadas con comidas en el contexto de la historieta. En la 4.1 solicitamos que expliquen qué es *salada de frutas caprichada*, que se refiere a una ensalada de frutas variada y bien hecha. Ninguno de los informantes que contestó confundió el sustantivo *salada* que en portugués significa “ensalada”, con el sentido del adjetivo en español: comida con sal, que en portugués se dice *salgada*.

Referido a la pregunta 4.1, analizamos los siguientes informantes:

- Informante n° 10: *É um mixto de frutas com leite.*

(Es un mixto de frutas con leche)

La ensalada de frutas bien hecha, desde los usos de la culinaria brasileña, no incluye leche. Posiblemente el informante confundió con *vitamina*, que se prepara con frutas y leche, batidos en la licuadora. El uso del adjetivo *mixto* es una interferencia del español, en portugués se escribe *misto*.

- Informante nº 11:

salada de fruta.

(ensalada de fruta)

El informante no cumple con lo solicitado en la consigna, ya que solamente copia parte de la misma. Posiblemente no pudo construir el sentido de lo leído debido a la presencia del adjetivo *caprichada*. Además, empezó la respuesta con inicial minúscula, lo que va en contra de las reglas ortográficas.

La pregunta 4.2 apunta a que expliquen qué entienden por *saladinha básica* (ensaladita básica) en el contexto de uso. Además, comenten sobre el uso del diminutivo, que no tiene relación con la cantidad o el tamaño de la ensalada, sino que su sentido se refiere a una ensalada simple, pero sabrosa al paladar. Destacamos el siguiente informante:

- Informante nº 11:

tudo é pequeno para a minina, uma fala segundo e idade cronológica.

(todo es pequeño para la niña, una habla según y edad cronológica)

El informante confundió el uso del diminutivo en la comida con la edad cronológica del personaje, para el mismo el hecho de ser una niña la habilita a hablar así. De esta forma, no construye el sentido relacionado con el paladar. En la respuesta, empieza la oración con inicial minúscula. Además, transfiere marcas típicas de la oralidad a la escritura, al escribir *minina* (chica), que es como se pronuncia en portugués, aunque se escriba *menina*. También hay interferencias del español: el uso de *una* como referente de persona. En portugués, una opción habitualmente usada, podría ser manteniendo u omitiendo la segunda referencia a la persona: *tudo é pequeno para a menina, (ela) fala de acordo com a idade cronológica.*

Como vemos en la respuesta, también hay una transferencia del español en el sustantivo “idade”, que en portugués se escribe *idade*.

Pregunta 5:

No quadrinho 3 aparece a palavra *pra*, e no 4 e 6, *pro*. Explique o que seu uso está indicando em quanto à linguagem que se desenvolve na historinha.

(En el recuadro 3 aparece la palabra *pra*, y en el 4 y 6, *pro*. Explique qué está indicando su uso en cuanto al lenguaje que se desarrolla en la historieta)

Con esa pregunta, pretendíamos que identifiquen marcas de la oralidad materializadas en el habla de los personajes: *pra* (para) y *pro* (*para o* – para el)

- Informante nº 8:

a palavra “pra” no 3 quadrinho indica tempo presente e no 4 e 6 quadrinhos faz referencia a un tempo futuro.

(la palabra “pra” en el 3 recuadro indica tiempo presente y en el 4 y 6 recuadros hace referencia a un tiempo futuro)

La idea de tiempo se reitera en varios de los informantes, que no identifican las dos palabras como marcas del discurso oral, un rasgo propio del género historieta en los diálogos. Dichas marcas se mencionan en la asignatura Lengua Portuguesa I, del primer año de la carrera, cuando tratamos las diferencias entre el discurso formal y el informal y los estudiantes producen diálogos utilizando las dos formas. Vemos además en la respuesta, el uso de numerales cardinales: *no 3 quadrinho* (en el 3 recuadro), *no 4 e 6 quadrinhos* (en el 4 y 6 recuadros), cuando lo correcto sería el uso de los ordinales, indicativos del orden de las viñetas en la historieta. Se reitera la inicial minúscula en la primera palabra de la oración.

- Informante nº 20:

Pra quer dizer para agora.

Pro quer dizer para depois.

É o linguagen carioca.

(Pra quiere decir para agora. Pro quiere decir para después. Es el lenguaje *carioca*)

Además de también manifestar que indican tiempo, agrega un dato más: que el lenguaje es *carioca*, lo que significa: típico de las personas que nacieron en la ciudad de Rio de Janeiro. En realidad, los términos *pra* y *pro* son utilizadas en todo Brasil en el lenguaje oral, como marca de economía lingüística. Vemos, en la respuesta, la presencia de una interferencia del español: el uso de *o linguagen* (el lenguaje), antecedido del artículo masculino y finalizado con la letra “n”. En portugués, dicho sustantivo es femenino. Su forma de escritura correcta es: *a linguagem*. Destacamos el uso del espacio destinado a la respuesta, que no se muestre en secuencia lineal como se espera en prosa, más bien se presenta en forma de versos.

Pregunta 6:

Sobre o último quadrinho:

(Sobre la última viñeta:)

6.1:

Explique o que significa a expressão: *cozinheiro de mão cheia*.

(Explique el significado de la expresión: cocinero de primera)

6.2:

Comente com que intenção o Gênio utilizou essa expressão no último quadrinho.

(Comente con qué intención el Genio utilizó esa expresión en el último recuadro)

La cuestión **6.1** se refiere al sentido contextual de la expresión: *cozinheiro de mão cheia*, que remite a un excelente cocinero, que prepara platos exquisitos. Destacamos a los siguientes informantes:

- Informante nº 8:

Que têm todas as coisas que se precisa para cozinhar.

(Que tiene todas las cosas que se necesita para cocinar).

La respuesta es imprecisa, debido a la elección del léxico. El término *coisas* (cosas) deja margen a muchas interpretaciones, puede ser: utensilios para cocinar, variedad en alimentos o electrodomésticos. No construye el sentido en base a las habilidades de un cocinero, sino en lo que dispone para cocinar. Contesta utilizando un conector al inicio de la oración, lo que la deja incompleta, y es necesario leer la pregunta para darle sentido. Presenta equivocaciones en cuanto a la acentuación del verbo “tener”: la persona del verbo que está elidida es la tercera singular, por lo tanto, de acuerdo con las reglas de acentuación, no lleva acento. Solamente se acentúa cuando es tercera persona plural, constituyéndose así en acento diferencial. Podemos ver que el informante escribe de forma incorrecta el término *precisa* (necesita), en portugués es “precisa”, lo que posiblemente sea una interferencia del portugués o del portugués no escolarizado, ya que manifiesta en el cuestionario, que la madre es brasileña y que nació en la ciudad de San Pedro, que en términos geográficos está relativamente cerca de Brasil. También hay transferencia de la lengua materna en el verbo que está la final de la oración, *cozinhar*, que se escribe con “z” en lugar de “c”: “cozinhar”.

- Informante nº 19:

Que onde a um cozinheiro sempre tem comida.

(que donde a un cocinero siempre hay comida)

El informante relaciona la expresión con la cantidad de comida que puede preparar el cocinero y no con la habilidad para cocinar, que es el sentido de la expresión. Además, no hace ninguna referencia a la calidad de los platos, privilegiando la simple presencia de preparaciones culinarias. La respuesta está incompleta, debido a que, como en informante anterior, empieza con un conector, sin el término antecedente, por lo tanto, hay que remitirse a la pregunta para comprenderla. Además, confunde el uso del artículo femenino *a* (la) con la forma del presente del modo indicativo del verbo haber: *há* (hay). La oración debería construirse: *Que onde há um cozinheiro...* (que donde hay un cocinero...)

En la pregunta **6.2** solicitamos que comenten por qué el Genio utilizó la expresión *cozinheiro de mão cheia*, cuyo sentido contextual fue solicitado en la cuestión **6.1**. Para contestarla correctamente, los informantes deberían poder entender el implícito que se constituyó en la solución encontrada por el Genio frente a los pedidos de Magali.

- Informante nº 6:

O Gênio ficou contente de que se livrou desse provlema que a menina queria.

(El genio quedó contento de que se libró de ese problema que la chica quería)

La respuesta tiene problemas de coherencia en la expresión de las ideas, porque Magali no quería un problema, sino su solución. Suponemos que lo que quiso decir el informante es que, al traer un cocinero, pudo resolver como cumplir los deseos de Magali lo antes posible. Percibimos interferencias del español, materializadas en fallas ortográficas: el vocablo *contento*, en portugués finaliza con “e”: *contente*. Por otra parte, el sustantivo *provlema* no se escribe con “v”, sino con “b”: “problema”.

- Informante nº 26:

Com a intenção de que ele não pode conceder-lhe esses desejos.

(Con la intención de que él no puede concederle esos deseos).

El Genio utilizó la expresión, como comentamos, para manifestar que pretendía cumplir los deseos de Magali y lo haría con el menor esfuerzo posible. Sin embargo, para el informante, el Genio llevó el cocinero porque estaba imposibilitado de realizar los deseos. En el texto no hay indicios de que así fuera, ya que buscó la mejor solución.

Nuestro análisis finaliza en ese punto. En el próximo capítulo, basándonos en lo que pudimos sistematizar, realizaremos las consideraciones finales pertinentes.

Consideraciones finales

- A través del cuestionario, que cumplió el papel de apoyo para analizar reflexivamente las respuestas de los informantes relacionadas con los dos géneros seleccionados: la crónica del cotidiano “Fuga”, de Luis Fernando Veríssimo y la historieta “Turma da Mônica”, de Mauricio de Sousa, pudimos aproximarnos a la problemática de los estudiantes que cursan el Profesorado en Portugués desde una perspectiva sistemática. Nuestro objetivo no es generalizar los resultados a todos los grupos, debido a que vemos, a través del dictado de las asignaturas que mencionamos, de primer y segundo año de la carrera la heterogeneidad de saberes previos y en los procesos de aprendizaje. Sin embargo podemos considerarlos para plantearnos el uso de material teórico y práctico alternativo, y la elaboración de instrumentos didácticos, como por ejemplo cuadernillos de cátedra con actividades reflexivas que consideren las interferencias lingüísticas entre español variedad argentina, portugués variedad brasileña, portugués de frontera y los procesos interculturales. También las relaciones que se dan entre los habitantes de Misiones y los del sur de Brasil, como algo propio de nuestro contexto de actuación, resaltando lo que nos une y también las particularidades de cada región. Los resultados también nos permitieron ver que el aprendizaje de una lengua no materna no es lineal y que tampoco se finaliza con la culminación de un ciclo lectivo. Es importante instalar dicha consciencia en los estudiantes, futuros docentes de la lengua y la cultura de Brasil.

- Desde el punto de vista semiótico, el tejido textual es complejo y actúa como un dispositivo intelectual que materializa la memoria de la cultura. Cuando se presenta en lengua extranjera el lector, para comprenderlo en profundidad debe poder desplazarse a otro universo del discurso. Los estudiantes de portugués que al iniciar la carrera estuvieron en contacto con la lengua y la cultura brasileña pueden construir sentidos a partir de los

diferentes géneros literarios y de sus conocimientos previos. Sin embargo, percibimos en el análisis de las respuestas de los informantes que no siempre son suficientes, debido a que deben apropiarse de forma amplia de un discurso que no es el que circula en su lengua materna. Creemos que lo saberes previos y la construcción del conocimiento se dan a dos niveles: formal e informal. Cuando hablamos del primero nos referimos a los saberes sistematizados, contruidos institucionalmente en las escuelas, en los cursos de idiomas y en la propia carrera de Portugués. Dicho proceso de aprendizaje debe ser continuo con el fin de construir las competencias situacional, discursiva y semiolingüística, propuestas por Charaudeau (2001), vinculadas a un marco situacional y que son necesarias para el ejercicio de la docencia como profesión. En dicho sentido, estamos de acuerdo con la noción de formación continua, la que debe estar instalada a nivel universitario. Por otra parte, el conocimiento informal se vincula a situaciones vivenciadas por nuestros estudiantes, de inmersión en la lengua y cultura brasileña, como los viajes al país vecino, también a contactos con amigos en Brasil, mirar canales de televisión y escuchar música brasileña. Las dos formas de aprendizaje, formal e informal, actúan en conjunto como parte de los procesos para que el estudiante logre saberes sólidos para su futuro desempeño profesional.

- El discurso literario es portador de funciones socioculturales y su lectura nos aproxima a otro universo cultural, con rituales propios, además de las realizaciones de diferentes formas de lenguaje, como vemos en la historieta: verbal e icónico. Desde nuestras experiencias, creemos importante intermediar para ayudar al estudiante a distinguir las especificidades del material literario, en comparación con los textos no literarios, para evitar confusiones en la construcción de los sentidos. Por ello, hay que subrayar que lo literario es creación, tiene valor estético, se ubica en el marco ficcional y de lo verosímil, permitiendo la construcción de mundos posibles.

- Al momento de la lectura de un texto en portugués lengua extranjera, hay grados de comprensión sobre su contenido, relacionados con el conocimiento cultural, discursivo y del repertorio lingüístico, que dinamizan la producción de sentido. Cabe destacar que, de acuerdo con el Análisis del Discurso de orientación francesa, el sentido no es algo hermético, aunque opere en las determinaciones sociales e históricas del preconstruido, que precede al sujeto. Además, la opacidad del lenguaje se manifiesta en implícitos o entonces en giros lingüísticos que pueden llegar a pasar desapercibidos o ser incorrectamente resignificados, como pudimos ver en el análisis de las respuestas de los informantes. Advertimos que las dificultades principales se vinculan con la comprensión del humor y con la práctica de la inferencia, estrategia muy importante para la comprensión de un texto y la producción de sentido. Los grados de comprensión dependen de las fronteras en las que se desplazan los lectores, relacionadas en nuestra investigación, con las memorias del decir de la lengua portuguesa variedad brasileña y con los conocimientos lingüístico, enciclopédico e interaccional (Villaça Koch y Elias, 2006), construidos por los informantes. Es importante crear estrategias lectoras de acuerdo con las necesidades del grupo de estudiantes para que puedan apropiarse de la complejidad del discurso literario desde los diferentes géneros.

- En el primer año de la carrera realizamos una breve aproximación a diferentes tópicos que componen las propuestas de situaciones comunicativas, con las que buscamos desarrollar las competencias de comprensión y producción oral y escrita. El tópico que nos guió en la elección de los textos literarios fue la alimentación. Algunos ritos alimentarios la vinculan con la sociabilidad, lo que es una característica propia de la cultura brasileña. Sin embargo, la interacción en el espacio privado tiene reglas propias a las que hay que respetar, por ejemplo, evitar las situaciones embarazosas en la casa de los amigos, materializadas en la crónica del cotidiano “Fuga” en los comentarios social y culturalmente inconvenientes del personaje Edgar. Dichas reglas de etiqueta no siempre están escritas, pero un extranjero las puede

conocer en situaciones de inmersión en el otro país, y también a través de los textos literarios. Posiblemente las equivocaciones que analizamos en el *corpus* se deban, en parte al menos, a la falta de hábitos de lectura. Por ello creemos que estimular dicha práctica es permitir que el estudiante se aproxime gradualmente de los rituales y convenciones sociales de la otra cultura, además de su lenguaje.

- Hay un enlace estrecho entre lectura y escritura. Al escribir, los estudiantes leen su producción y al leer textos en portugués variedad brasileña adquieren recursos propios de dicha lengua, relacionados no solamente con lo gramatical, la coherencia y la cohesión, sino también con lo pragmático. A nivel universitario en el Profesorado, la complejidad se profundiza porque los estudiantes, además de tener que leer y comprender textos científicos de su especialidad, deben adquirir y empezar a utilizar el vocabulario propio en lengua portuguesa. En el proceso, ocurren las marcas de interferencias de la lengua materna, tanto en el léxico como en los sentidos propios de la discursividad brasileña. Por otra parte, algunos de los problemas recurrentes en las respuestas de las actividades propuestas, como el uso deficiente de los recursos de la puntuación, no son específicos del portugués, sino de los procesos realizados en la enseñanza y aprendizaje escolar del español lengua materna, que se transfieren al portugués en la instancia del cursado de la carrera.

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje son complejos. Además, la heterogeneidad de saberes previos y la diversidad en la construcción de nuevos conocimientos plantea un desafío a los docentes del Profesorado en Portugués. Nuestra investigación se restringió a la producción de sentido en los textos literarios y a la materialidad de la escritura. Hay otras dimensiones que también son parte de la formación de grado de un futuro docente de portugués y se refieren a la comprensión auditiva y a la producción oral, que superan la presente propuesta. Creemos que la investigación áulica debe ser realizada como parte del quehacer docente, para detectar las deficiencias y proponer soluciones, las que no

necesariamente deben darse solamente al interior de las cátedras, sino deben ser pensadas de manera interdisciplinaria.

Referencias Bibliográficas

- Abíznano, R. C. (2004). Regiones de frontera, procesos transfronterizos e integración. *Cuadernos de la Frontera* (1). UNAM, FHyCS, Proyecto “Hanuin”, Posadas.
- Alexim, J.C. (2006). *Relaciones de Trabajo, empleo y formación profesional*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI (trad. Martha Harnecker).
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Amable, H. (1983). *Las figuras del habla misionera*. Posadas, Misiones: Ediciones Montoya.
- Amadeo-Sabino, M. (1994). *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas.
- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, Helen (2009). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Baczko, B. (1999). *Los Imaginarios Sociales. Memorias y Esperanzas Colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bajtín, M (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, Mijail (1992). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*. Tercera época, XXIV (97-98), 57-75. México.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje escolar*. Madrid: Aique Barei, S. N. (2001). *Recorridos teóricos: texto-discurso*. Córdoba: Epoke.
- Barthes, Roland (1961). Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. *Annales* Septiembre-octubre. Traducción de Lucía Torres Salmerón y Luis Enrique Alonso. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (11), enero-junio, 2006. ISSN: 1139-5737.
- Barthes, Roland (2013). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Bs.As.: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, Émile (1999). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo Veintiuno.
- Bernabé Villodre, M. (junio, 2012). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. Universidad de Valencia. *Revista Educativa Hekademos*, (11), Año V.
- Bernstein, Basil (1974). Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En: P. Garvin & Y. Lastra, (Comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, México, D.F.
- Bhabha, H. (2000). Narrando la Narración. En: A. Fernández Bravo (Comp.), *La Invención de la Nación*. Buenos Aires: Manantial.
- Bixio, C. (1998). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bringuier, J.C. (1977). *Conversaciones con Piaget*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As. : Miño y Dávila.

- Callegari, M. O. (2006). Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – Uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 45 (1), pp. 87-101.
- Calvet, L. J. (2002). *Sociolingüística: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Parábola Edit.
- Câmara Cascudo, L. (1983). *História da alimentação no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Câmara Cascudo, L. (1962). *Dicionário do folclore do Brasil*. Rio de Janeiro, INL.
- Camblong, A. M. (2014). *Habitar las fronteras...* Posadas: EDUNAM
- Camblong, A. M. (2002). *Habitar la Frontera: un viaje perpetuo a lo paradójico*. Lima-Peru. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.
- Camblong, A. M. & SÁNCHEZ, L. B. (1977). *El lenguaje: patrimonio nacional*. Trabajo de Investigación n. 1. Fundación Humberto T. Pérez. Posadas, Misiones, Argentina.
- Carissini da Maia, I. (2004). *Intercambios Lingüísticos de Frontera: incidencia en el hablar de los alumnos del Profesorado en Portugués de la U.Na.M.* Tesis de la Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Ingeniería. Oberá, Misiones.
- Carissini da Maia, I. y otros (2008). *Informe del Proyecto de investigación Construcciones discursivas en las producciones de textos en portugués como lengua extranjera (PLE)*. Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.
- Carissini da Maia, I. y otros (2012). *Informe del Proyecto de investigación: Producción de materiales teórico-didácticos en portugués: enfoque interdisciplinario*. Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.
- Carissini da Maia, I. y otros (2014). *Informe del Proyecto de investigación: Producción de materiales didácticos en portugués: enfoque interdisciplinario*. Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.
- Carissini da Maia, I. y otros (2016). *Informe del Proyecto de investigación: El portugués de la provincia de Misiones: lenguas y culturas en contacto*. Secretaría de Investigación

- y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.
- Carlino, P. (2011). *Ingresar y permanecer en la universidad pública*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncqb3JuYWRhc2dpY2VvbGVtfGd4OjQ3YmY3MzA1OWFiZTMzYWY>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Bs.As.: Fondo de Cultura Económica
- Cassany, D. (2000). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. En: M. I. De Gregorio De Mac, (Comp.) *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo* (pp. 1-29). Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: S. Castro-Gómez, S. & R. Grosfoguel (Ed.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Celada, M. (2004). Lengua extranjera y subjetividad. Apuntes sobre un proceso. *GEL – Estudios lingüísticos* (XXXIII).
- Charaudeau, P. (2009). Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales. En Puig, L. (Ed.), *El discurso y sus espejos*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Analisis-del-discurso-e.html>.
- Charaudeau, P. (2001). *Lengua, discurso e identidad cultural*. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>.
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida Revista Latinoamericana de lectura*. Asociación Internacional de Lectura (IRA), XXII, (4).
- DaMatta, R. (1984). *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Gregorio De Mac, M. I. & Rébola De Welti, M. C. (1996). *Coherencia y cohesión en el texto*. Bs. As.: Plus Ultra.
- Díaz Barriga, A. (1992). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Diccionario de la Real Academia Española (2016). Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2016). Recuperado de michaelis.uol.com.br
- Dolezel, L. (1997). *Teoría de las ficciones literarias*. Madrid. Arco.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Buenos Aires: Paidós.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Cuadernos del tiempo libre. Didáctica del Español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. (9).
- Espeitx, E. & Gracia, M. (1999). La alimentación humana como objeto de estudio para la antropología: posibilidades y limitaciones. *Area - Revista internacional de ciencias sociales. Antropología hoy: teorías, técnicas y tácticas* (19). Recuperado de <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/23046/1/08%20La%20alimentaci%C3%B3n%20humana%20como%20objeto%20de%20estudio.pdf>.
- Fanjul, A. P. (2002). *Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos, São Paulo: Claraluz Editora.
- Fernandes, C. (2007). *Viagem Gastronômica a través do Brasil*. São Paulo: Editora Senac São Paulo – Editora Estúdio Sonia Robatto: 2007.
- Ferreira, M.C. (coord) (2001). *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Finol, J. E. (2006). Rito, espacio y poder en la vida cotidiana. *Revista DeSignis*, (9), pp 33 - 43. Recuperado de <http://www.joseenriquefinol.com/v4/index.php/articulos/articulos-en-espanol/32-rito-espacio-y-poder-en-la-vida-cotidiana>.
- Fiorin, J. L. (2012) “Da necessidade de distinção entre texto y discurso”. Em Souza-e-Silva, M. C. & Brait, B. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto.

- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Galvani, W. (2009). *Crônica. O voo da palavra*. Porto Alegre: Mediação.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- García Hernández, T. (1990). La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica. En: P. Bello. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos* pp. 84-105). Madrid: Santillana.
- Gatti, E. y Kachinovsky, A. (2005). *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender. Historias del aula universitaria*. Montevideo: Psicolibros.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glazman Nowalski, R. (2003). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En MORÁN OVIEDO, P. (Comp). *Pensamiento e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Trad. H. B. Torres Perren & F. Setaro). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, E & Lincoln, Y (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. C. Denman & J. A. Haro (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: Colegio de Sonora.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Reinoso, F. L. (1998). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Universidad de Pinar del Río, Cuba. Encuentro. *Revista de investigación*

- e innovación en la clase de idiomas* (11). Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En: *Forma y Función*, (9). Bogotá: Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Hudson, R. A. (1981). *La Sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Jitrik, N. (1989). La lectura y la escritura en su entrecruzamiento, en: *SYC* (1). Bs.As.
- Krashen, S (1977). The monitor model for adult second language performance. En: M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Ed.), *Viewpoints of English as a second language* (pp. 152-161). New York: Regents C.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López Valero, A.; Guntern de Lamagni, E.; Lodigiani, J. L. & Encabo Fernández, E. (1999). *La Competencia Comunicativa. Un Aprendizaje Cooperativo a través de Talleres*. Almería, España: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Lotman, I. (1998). *La Semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I. (1998a). *Cultura y Explosión*. Barcelona: Gedisa.
- Lotman, I. (1996). *La Semiosfera. Semiótica de la Cultura y del Texto*. Madrid: Cátedra
- Magariños de Morentín, J. (2008). *La Semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Córdoba: Comunicarte.
- Maingueneau, D. (2006). *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto.
- Maingueneau, D. (1995). *O contexto da obra literária. Enunciação, escritor, sociedade*. São Paulo: 1995.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Marín, M. (2004). *La lectura de textos de estudio. Algunas claves para su abordaje en el nivel secundario*. Foro Virtual de la Vicaria Episcopal de Educación. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/vicaria/lab-curricular/lc-02/marin.pdf>.

- Martín Peris, E. (2000). Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra de tarea para el nivel avanzado. En: M. I. De Gregorio de Mac (Intr. Y comp.). *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo* (pp. 31-53). Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Menéndez, S. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Bs. As.: Littera Ediciones.
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As.: Nueva Visión
- Niro, M. (2010). El Guaraní como lengua oficial: entre el nacionalismo y la integración regional. En: M. T. Celada, Fanjul, A. P. & S. Nothstein (Coord.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones* (pp. 209-235). Buenos Aires: Biblos.
- Pagliuchi da Silveira, R. (2000). Opinião, Marco de Cognitiones Sociais e a Identidade Cultural do Brasileiro: as Crônicas Nacionais. Em: N. Júdice (Org.) *Português/Língua Estrangeira. Leitura, Produção e Avaliação de Textos*. Niterói, RJ.
- Parret, H. (1994). *De la Semiótica a la Estética*. Buenos Aires: Edicial.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: S.P.: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automática del discurso*. Madrid: Gredos
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Puccinelli Orlandi, E. (2001a). *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Puccinelli Orlandi (2001b). *Análise de discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Puccinelli Orlandi, E. (2000). *Discurso e leitura*. Campinas, São Paulo: Cortez.
- Puccinelli Orlandi, E. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Raiter, Alejandro (1999). Registro, cambio lingüístico y educación. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. VI (22).
- Raiter, A (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. Bs. As. AZ editores.

- Revuz, Christine (1998). La lengua extranjera entre el deseo de un lugar diferente y el riesgo del exilio. En: I. Signorini, I (Org.). *Linguagem e Identidade*. (Trad. M. Canossa). Campinas: Mercado das Letras.
- Ribeiro, D. (1995). *O Povo Brasileiro. A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sá, J. (1985). *A crônica*. São Paulo: Ática.
- Sarquis, P. (1996). La educación en zonas de frontera. Síntesis de investigaciones realizadas en Argentina. En: A. M. Trindade & L. E. Behares (Orgs.). *Fronteiras, educação, integração*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria.
- Scafuro, G. (1999). *A organização textual de crônicas publicadas em jornal*. Dissertação de Mestrado - PUC: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Schaeffer, J. M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Madrid: Lengua de Trapo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Serra Capallera, J. & Oller Barnada, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. En: M. T. Bofarull. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 35-44). Barcelona: Graó.
- Serrani, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- Serrani, S. (2003). Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. Porto Alegre, UFRGS. *Organon*, (17), 35.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sousa, M. (2002). *Histórias em quadrinhos da Turma da Mônica*. Recuperado de <http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tabloide/tab257>
- Toulmin, S. (1977). *La evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Unión de Naciones Sudamericanas – Unasur (2008). *Tratado Constitutivo*. Recuperado de http://www.comunidadandina.org/unasur/tratado_constitutivo.htm.

- Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Profesorado en Portugués (2016). *Planes de Estudio y Resoluciones*. Recuperado de <http://www.fhycs.unam.edu.ar/>
- Universidad Nacional de Misiones (2016). *Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones*. Recuperado de http://www.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto_de_la_unam.pdf
- Van Dijk, T. A. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Bs.As.: CEAL.
- Veríssimo, L. F. (2004). *O Melhor das Comédias da Vida Privada*. Rio de Janeiro: Objetiva
- Vigotsky, L.S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Ed. Grijalbo, 1988.
- Vilhaça Koch, I. y Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Viñao Frago, A. (2007) Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Ethos educativo*, (40).
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Voloshinov, V. y Bajtín, M. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana*. Bs. As.: Almagesto. Colección Inéditos. Edición: Guillermo Blanck.
- Williams, R. (2001): *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Williams, R. (1994): *Sociología de la cultura*. España: Paidós.
- Zabala Vidiella, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexos

- Anexo 1 Plan del Profesorado en Portugués. Res. 027/03
- Anexo 2 Traducción de los instrumentos utilizados
- Anexo 3 *Corpus* de actividades de los informantes

Anexo 1

Plan del Profesorado en Portugués.

Res. 027/03

Anexo 2

Traducción de los instrumentos utilizados⁹

⁹ La traducción al español es nuestra.

Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Universidad Nacional de Rosario

Actividad para estudiantes del Profesorado en Portugués.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Por favor, respondé a las siguientes preguntas:

1. ¿En qué ciudad naciste y dónde vivís actualmente? _____

2. ¿Hablás Portugués en casa o con sus vecinos? _____

3. ¿Estudiaste portugués antes de empezar el Profesorado en Portugués? En el caso de que hayas estudiado, decí dónde y por cuánto tiempo _____

4. ¿Tuviste otros contactos con el idioma, además de en la Facultad? Por ejemplo, viviste en Brasil, viajaste para allá, tenés amigos o familiares en el país, mirás canales de televisión brasileños?

5. ¿En qué año empezaste a cursar las materias del Profesorado en Portugués?

6. ¿Actualmente estás cursando materias correspondientes a qué año/s? _____

Actividades

I. Leé con atención el texto "Fuga" ("Huida") de Luis Fernando Veríssimo y respondé a las preguntas propuestas en forma individual y en portugués.

Huida

- (1) — Edgar, mirá, eh?
- (2) Edgar era famoso por sus *gafes*. Aunque las negara.
- (3) — Qué es eso? Dejá por mi cuenta.
- (4) La mujer entraba en pánico. Después, contando a los demás, ella se reía. "Edgar
- (5) hizo otra de las tuyas". Pero en el momento, quedaba en pánico.
- (6) — Edgar, por el amor de Dios...
- (7) — ¡Pero qué tontería!
- (8) — Flores y Noca terminan de reconciliarse. Ella tuvo un romance con un
- (9) violoncelista alemán, huyó de su casa, vivió un año y medio con el alemán en Múnich,
- (10) pero volvió y ahora ellos están nuevamente juntos. No hables ni de alemán, ni de violoncelo.
- (11) ¡Por el amor de Dios, Edgar!
- (12) — ¡Despreocúpate!
- (13) Al llegar, cuando Flores abrió la puerta, Edgar exclamó:
- (14) — ¡Oh Flores! ¿Siempre tuviste el pelo de ese color?
- (15) — No. Pasen, pasen. ¿Cómo están?
- (16) A camino del living, la mujer todavía pudo dar un pellizco en la manga del saco de
- (17) Edgar y decir, entre dientes:
- (18) — Es pe-lu-ca.
- (19) — ¿Qué pavo?
- (20) — Pe-lu-ca, Edgar.
- (21) — ¡Ah!)
- (22) Durante la cena, todo bien. La mujer sintió un frío en la panza cuando vio a Edgar
- (23) examinando la etiqueta del vino alemán. Pero Edgar solamente sonrió para la
- (24) anfitriona, Noca, y comentó, sin cualquier maldad:
- (25) — Cosa muy rica, ¿eh?
- (26) "Ahora va a preguntar si Noca lo trajo de Alemania, a la vuelta", pensó la mujer,

- (27) pero Edgar quedó firme. La mujer respiró, aliviada.
- (28) Ocurrió después de la cena, cuando Flores quiso exhibir su nuevo "laser"¹⁰ y puso
- (29) un disco. Bach. Cuerdas. Si hubiera sido un concierto de violoncelo, diría la mujer,
- (30) después en el auto para Edgar, todo bien. Pero muy poco se escuchaba el violoncelo.
- (31) Y así y todo, Edgar dijera:
- (32) — Me encanta un violoncelo.
- (33) Dijera más:
- (34) — Soy loco por violoncelo.
- (35) Y más:
- (36) — Lo que ese alemán descarado hace con un violon...
- (37) — ¡Edgar!
- (38) La mujer se había levantado de la poltrona. Edgar llevó un susto.
- (39) — ¿Qué pasó?
- (40) — ¡Me acordé! Dejé el horno prendido! Tenemos que volver a casa!"
- (41) — Pero....
- (42) — ¡Ahora mismo!
- (43) En el auto, ella no quiso oír excusas. Edgar lo intentó.
- (44) — ¿Ella huyó con Bach? No huyó.
- (45) Pero la mujer no quería charla. Edgar todavía podría matarla.

(VERÍSSIMO, Luis Fernando (2004). *O Melhor das Comédias da Vida Privada*. Rio de Janeiro: Objetiva.)

1. Diga en qué espacio ocurrió la historia. Justifique extrayendo un ejemplo del texto.

2. Comente cuándo ocurrió - tiempo. Justifique con un ejemplo del texto.

3. Comente lo que significa huida y explique si el título está adecuado para la historia.

¹⁰ "Laser" en el contexto del texto se refiere a un reproductor de CD.

4. Diga qué entiende por *gafe* en el contexto del texto.

5. Lea: “Edgar hizo otra de las suyas”. (Renglones 4 y 5)

5.1. Explique qué quiso expresar la mujer de Edgar.

5.2. Comente por qué esa expresión está entre comillas.

6. Explique por qué Edgar llevó un pellizco en la manga de su saco cuando entraron a la casa de los amigos. (Renglón 16)

7. Explique por qué la mujer tuvo esa sensación: “La mujer sintió un frío en la panza cuando vio a Edgar examinando el rótulo del vino alemán”. (Renglones 22 y 23)

8. Explique por qué la mujer dijo: “— ¡Me acordé! Deje el horno prendido! Tenemos que volver a casa!” (Renglón 40).

II. Lea con atención la historieta y responda a las cuestiones propuestas en forma individual y en portugués.¹¹



(Cuadro nº 1: — ¡Uau! Una lámpara maravillosa!)

(Cuadro nº 2: — ¡Saludos, joven ama! Tiene derecho a tres deseos)



(Cuadro nº 3:

— ¡Muy bueno! ¡Voy a querer un desayuno, un almuerzo y una cena!

— ¡Ahora mismo! Sinsalab....)

¹¹ Mantenemos la historieta original seguida de la traducción debido a la expresividad del lenguaje no verbal.

(Cuadro nº 4:

— ¡Cálmate, apresurado! ¡Todavía no elegí el menú!

— ¡Para el desayuno, voy a querer una ensalada de frutas bien hecha, torta de zanahoria, un licuado de palta con leche...

— ...un mamón entero picado con miel arriba, cereales matinales con banana y frutilla, pan francés con queso untable e un pan de maíz!)



(Cuadro nº 5:

— ¡Para el almuerzo, me gustaría un guiso de porotos con chicharroncito, arroz a la griega, una ensaladita simple, unas empanaditas de pollo con *catupiry*...

— ... lasaña, filete de pescado con alcaparras, un filete bien cocinado, veinte sushis y un pavo asado!)

(Cuadro nº6:

— Y para la cena, yo....

— ¡Eh!)



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Disponível em: <http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tabloide/tab257>

Acesso em: 12 de fevereiro de 2012.

(Cuadro nº 7:

- ¡¿Don Genio?!
- ¿Qué pasó?

(Cuadro nº 8:

- No necesita de un Genio, ¡niña!
- ¡Necesita de un cocinero de primera! ¡Tómalo ahí!

1. Diga que sabes sobre la lámpara maravillosa y el Genio.

2 Explique por qué Magali pidió solamente comida al Genio.

3. Las historietas están formadas por lenguaje mixto – elementos verbales y no verbales. Considerando esto, comente la expresión del Genio en la cuarta viñeta.

4. Explique lo que es:

4.1. *Ensalada de frutas bien hecha.*

4.2. *Ensaladita simple*. Diga también cuál es el sentido del uso del diminutivo.

5. En el recuadro 3 aparece la palabra *pra*, y en el 4 y 6, *pro*. Explique qué está indicando su uso en cuanto al lenguaje que se desarrolla en la historieta.

6. Sobre la última viñeta:

6.1. Explique el significado de la expresión: cocinero de primera.

6.2. Comente con qué intención el Genio utilizó esa expresión en el último recuadro.

Anexo 3

Corpus de actividades de los informantes