

**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Ingeniería. Maestría en
Docencia Universitaria**

**Maestranda
*Ivene Carissini da Maia***

Intercambios lingüísticos de frontera: incidencia en el hablar de los alumnos del profesorado en portugués de la UNaM

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magíster
en Docencia Universitaria”**

**Directora
*Dra. Ana Camblong***

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

Oberá (Misiones), 2005



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



**Tesis presentada a la Carrera de Maestría en Docencia Universitaria;
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Misiones, como
requisito parcial para la obtención del grado Académico de
MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Por

IVENE CARISSINI DA MAIA

**INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE FRONTERA:
INCIDENCIA EN EL HABLAR DE LOS ALUMNOS DEL
PROFESORADO EN PORTUGUÉS DE LA UNAM**

OBERA, MISIONES, ARGENTINA

2005



**INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE FRONTERA: INCIDENCIA EN EL
HABLAR DE LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO EN PORTUGUÉS DE LA
UNAM.**

TESIS ELABORADA POR:
IVENE CARISSINI DA MAIA

BAJO LA DIRECCIÓN DE LA
Dra. ANA CAMBLONG

Índice

Resumen.....	7
--------------	---

CAPÍTULO I

EL PORTUÑOL COMO PROBLEMÁTICA A INVESTIGAR EN EL AULA UNIVERSITARIA

Encuadre Institucional	8
La Carrera del Profesorado en Portugués.....	8
La problematización	11
El portugués en otras áreas y carreras	13
La incidencia del ‘portuñol’ en el desarrollo académico del Profesorado	15
La incidencia según la disciplina	16
La observación en una clase de Lingüística Aplicada al Portugués: ‘Portuñol’ x interlengua x errores x fosilización	18
El foco de la observación	19
Aclaraciones metodológicas: observación, transcripción y análisis.....	19
Descripción del curso.....	20
A modo de interpretación.....	26
El ‘portuñol’ y la interlengua	27
La interlengua	30
El ‘portuñol’ es una lengua social, por lo tanto no es un “dialecto idiosincrásico”	31
Lengua nativa ‘portuñol’, lengua meta portugués	32
El tratamiento del error: la fosilización del error	33
El análisis Contrastivo.....	38
La comprensión pragmática: lengua, sociedad y cultura	39
¿Por qué algunos alumnos hablantes del ‘portuñol’ logran un buen desempeño lingüístico en portugués y otros no?	40
La necesidad de investigar	41
Conclusiones desde los presupuestos teóricos sobre docencia universitaria.....	45

CAPÍTULO II

LA INVESTIGACIÓN

Paradigma de investigación	48
Método de investigación: el etnográfico	49
Recopilación al análisis de información	50
Hipótesis	51
Las prácticas etnográficas	51
Los primeros objetivos	52
Estudios exploratorios de la literatura.....	52
Entrevistas	53
Entrevistas con los alumnos	55
Métodos para las transcripciones de las entrevistas	59
Entrevistas con los docentes	60
Observaciones y registros	62
La validez	64

CAPÍTULO III

EL ‘PORTUÑOL’ CONTEXTUALIZACIÓN REGIONAL

Información sobre estudios realizados	68
El ‘portuñol’	72
Bilingüismo y diglosia	75
La función de las lenguas en la comunidad	76
Variedad, lengua, dialecto	77
Prestigio/estigma	81
El ‘portuñol’ inmerso en los universos semióticos del español y del portugués.....	83
La escolarización monolingüe español como reflejo de la institucionalidad.....	84
Los medios de comunicación brasileños como reflejo de la influencia de la cultura brasileña	90
El portugués de Brasil	94
Las lenguas románicas	99

CAPÍTULO IV

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DEL ‘PORTUÑOL’: ANÁLISIS DEL CORPUS

Recursos utilizados para el análisis	103
--	-----

Universo semiótico de las lenguas en contacto: portugués/'portuñol'/español.....	108
Diálogo primario, diálogo familiar y diálogo vecinal.....	110
Análisis sintagmático	110
Pronombres	112
Artículos.....	112
Preposiciones: contracciones y combinaciones	112
Adverbios	112
Verbos	113
Conjugación verbal en 'portuñol'.....	113
Eliminación de marcas del plural	120
Rasgos característicos del portugués no estándar	123
Rotación de la R	123
Transformaciones de /LH/en /I/ semivocal	124
Vocabulario	126
Fenómenos derivados del contacto entre el portugués/español: 'portuñol'	127
La fonética: metaplasmos	128
Analogía	129
Diálogo comunitario	130
La escuela	131
Actividades sociales y de trabajo	135
Variabilidad interna y externa del 'portuñol'	137
Variabilidad en el discurso de los informantes del Profesorado	139
CONCLUSIONES	143

NOTAS

Traducciones del 'portuñol' al español: fragmento de las entrevistas con los alumnos.....	152
---	-----

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	155
--------------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I	Entrevista con los alumnos
Anexo II	Entrevista con los profesores

Anexo I I I Diagnóstico de la escuela del Paraje la Uva

RESUMEN

INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE FRONTERA: INCIDENCIA EN EL HABLAR DE LOS ALUMNOS DEL PROFESORADO EN PORTUGUÉS DE LA U.NA.M.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

FACULTAD DE INGENIERÍA

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Autora: Ivene Carissini da Maia

Directora: Dra. Ana Camblog

El presente trabajo tiene por objetivo describir e interpretar la incidencia de los intercambios lingüísticos de frontera en el desarrollo académico del Profesorado en Portugués. La problematización parte de la premisa de que muchos alumnos de la Carrera provienen de la zona de frontera entre Argentina/Brasil y tienen como lengua materna al ‘portuñol’; este hecho genera en las aulas de portugués una situación conflictiva dada la coexistencia, de las dos variantes lingüísticas: el portugués estándar y el ‘portuñol’. A raíz de ello se presenta la dificultad de los alumnos en hacer la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos y la falta de conocimiento científico, teórico y pedagógico en el profesorado para poder trabajar la problemática, que además de ser la propia de estos estudiantes/hablantes, probablemente será la que habrán de abordar luego en su práctica profesional.

Esta tesis se inicia con el análisis interpretativo del ‘portuñol’ como problemática a investigar en nuestras aulas universitarias, describe la investigación y el trabajo de campo realizados y busca definir al ‘portuñol’ en el contexto sociolingüístico regional. Por último, tenemos en cuenta la preocupación de que, siendo el profesorado un centro de formación docente, muchos de sus graduados se desempeñarán como profesionales en los complejos contextos multilingües de la Provincia, y el conocimiento de esa realidad podrá permitirles adecuar sus prácticas docentes a las demandas que se les presente.

CAPÍTULO I

El “portuñol” como una problemática a investigar en el aula universitaria

Encuadre institucional

La Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, es una institución universitaria de gestión pública, en la que se dictan las siguientes carreras:

Licenciatura en Letras, Historia, Trabajo Social, Turismo, Comunicación Social, Antropología Social; Profesorado en Ciencias Económicas, Educación Especial; Carreras Técnicas, Maestría y Doctorados.

La población que atiende, aproximadamente cuatro mil alumnos, es heterogénea, proviene de todas las zonas geográficas de la Provincia, incluso de los parajes más alejados y zonas de frontera, donde están en contacto con la cultura brasileña y paraguaya, además muchos alumnos pertenecen a comunidades de inmigrantes europeos con costumbres y estilos de vida muy arraigado a sus lugares de origen (polacos, ucranianos, alemanes, etc.); evidenciando serias dificultades de adaptación a un ambiente nuevo y complejo como el universitario.

La Carrera del Profesorado en Portugués

Se hará una breve síntesis sobre los procesos, formación y transformación de la Carrera Profesorado en Portugués de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, con el propósito de contextualizar la investigación.

El Profesorado en Portugués fue creado en 1995, bajo una situación de demanda inmediata, para la formación de docentes que pretendían desempeñarse como profesores de portugués, con las competencias adecuadas y la legitimación correspondiente. Este idioma se implementaría masivamente en los países hispanos de acuerdo con los protocolos firmados entre los países del Mercosur, así como también la enseñanza masiva del español en Brasil. Otro de los motivos de la creación de la carrera, es el espectro sociolingüístico plurilingüe de la Provincia, ello ha involucrado a

investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la problemática de las lenguas en contacto desde la década de 80, y constituyó un tema de interés institucional.

Entre el equipo docente del profesorado se fue generando un espacio de discusiones y auto evaluación sobre las expectativas y objetivos para la formación docente en relación con los propósitos de la creación de la carrera:

- a) la enseñanza del portugués como lengua del Mercosur,
- b) la enseñanza del portugués para dar respuestas a demandas sociolingüísticas de la provincia, principalmente en las regiones en que se habla este idioma.

Este último figura como de suma importancia en la fundamentación y objetivos del primer Plan de Estudio de la carrera, pero en los programas de las disciplinas no había contenidos teóricos sobre lenguas en contacto, bilingüismo o el contexto sociolingüístico de Misiones. Los programas habían sido elaborados para dar respuestas simplemente al primero de los propósitos mencionado. Además, los docentes que estuvieron a cargo de la implementación de los primeros años, aunque reconocían la necesidad de una planificación acorde a la región, y pese a la gran fuerza de voluntad empleada, no disponían de tiempo ni recursos para trabajar la temática, eran extranjeros, provenían de regiones muy lejanas a la misionera y no conocían sobre la realidad sociolingüística. El portugués como lengua extranjera era una nueva área de conocimiento en desarrollo en las instituciones educativas argentinas de formación docente. En aquel entonces el equipo docente estuvo dedicado a la implementación del primer plan de estudios, a la formación de recursos humanos y a su propio perfeccionamiento. Además, enfrentaban la dificultad de asumir multiplicidad de roles y funciones con la excesiva carga horaria frente a los alumnos.

A partir de la formación de la primera cohorte (1999), se empezó a ampliar los objetivos del equipo docente del profesorado, contando con la participación de los otros dos claustros en reuniones de trabajo, elaboración de proyectos y decisiones políticas departamentales. También se amplió la enseñanza del portugués en la propia institución, con egresados trabajando en la carrera y en otros ámbitos de la Facultad y se presentaron los primeros proyectos de extensión e investigación¹. El idioma empezó a

¹ - En noviembre de 2000, el Consejo de Investigación aprobó la incorporación a la Secretaría de Investigación del proyecto de investigación “Intercambios Lingüísticos de Frontera: el caso del español/portugués en Misiones”, bajo la dirección de la Dr. Ana María Camblong. La propuesta estaba elaborada por el equipo de docentes y la directora de departamento. Por la excesiva carga horaria frente a los alumnos y multiplicidad de funciones de los docentes fue imposible dar continuidad a esta

enseñarse en las escuelas públicas, privadas e institutos. Estos hechos posibilitaron a los docentes de la carrera el acercamiento a los contextos de aplicación del conocimiento a través de las prácticas profesionales. A partir de ello hubo retorno de aportes significativos para la reestructuración curricular y se evaluó la posibilidad de lograr una transformación acorde a las nuevas orientaciones del sistema educativo puesto en vigencia a partir de la Ley Federal de Educación.

Todos estos hechos fueron insumos para la reelaboración del Plan de Estudios de la Carrera en varios aspectos, pero en relación con la temática que nos ocupa, se puede decir que el tratamiento de estos temas ha tenido suma relevancia, pues la transformación tiene como objetivo dar respuestas a una formación con la cual los profesionales puedan desempeñarse con eficiencia, autonomía y espíritu de investigación en contextos de compleja diversidad sociolingüística.

En este sentido, se realizó una actualización de los contenidos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con recorridos académicos que brindarán, tanto una sólida formación en el campo específico de los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras y/o segunda lengua, como requerimientos teóricos y metodológicos para un desempeño profesional idóneo en la docencia y la investigación. Se incluyeron nuevas disciplinas y contenidos para una contextualización regional significativa para las prácticas docentes.

Además, cabe destacar una importante reformulación y actualización en las cátedras específicas de lengua portuguesa (eje de la carrera), con el objetivo de un estudio más reflexivo del sistema lingüístico y su normativa, en relación con los usos y transformaciones de la lengua viva. También se incluyeron en la nueva propuesta curricular, disciplinas de formación teórica, metodológica y práctica para un mejor manejo de la Lengua Portuguesa según propósitos y contextos sociolingüísticos. Son las cátedras de Introducción a la Lingüística, Lingüística I, Lingüística II, Semiótica I y Teoría y Metodología de Investigación. Esto posibilita el conocimiento de los avances de los estudios lingüísticos: escuelas y teorías de los procesos evolutivos de los sistemas lingüísticos, especialmente el del portugués en los diferentes contextos: teorías de la adquisición del portugués, lingüística aplicada, planeamiento lingüístico, teorías

investigación. Pero, sirvió de punto de partida para abrir un espacio para la reflexión y discusión sobre la temática.

semióticas y metodología de la investigación para la elaboración de trabajos de investigación².

Toda esta transformación significa un cambio importante en las expectativas para la formación docente, el modelo innovador que se está desarrollando, exige reflexión e investigación por parte de los docentes de la carrera para la construcción de un conocimiento que pueda ser aplicado de acuerdo con las necesidades del contexto regional. Se cuenta con muchos estudios hechos por profesores de la universidad, pero todos están relacionados con la enseñanza del español, todavía son escasas las producciones en relación con las variedades del portugués. (Anexo 5: Plan de Estudios 1994 y Plan de Estudios 2003)

La problematización

Las comisiones de los distintos años de cursado del Profesorado en Portugués son heterogéneas, hay alumnos de diferentes profesiones, procedencias y edades que varían entre 18 y 40 años y hay algunos casos de personas con más de 50 años. El motivo que lleva a cada alumno a estudiar el Profesorado también varía mucho: hablar correctamente la lengua, ampliar su curriculum personal, tener un pasatiempo enriquecedor, pero una gran parte manifiesta el deseo de enseñar portugués.

El marco teórico desarrollado en la carrera se relaciona con la formación de profesores de portugués y las respectivas teorías de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras que privilegian los enfoques comunicacionales, interactivos y de inmersión en el medio ambiente donde se habla el portugués, simulando situaciones comunicativas típicas de la vida cotidiana brasileña estandarizadas.

El 70% de los alumnos son de zonas rurales con un nivel de vida socioeconómico bajo, les cuesta acostumbrarse a la ciudad y al ritmo de la universidad. Por la evaluación inicial de competencias lingüísticas en Lengua Portuguesa para ingresar las comisiones del profesorado son reducidas y eso favorece a los alumnos, es una contención, enseguida son identificados por los profesores y los compañeros, hay posibilidades de prestarles más apoyo por parte de los profesores y entre compañeros.

² A modo de ejemplo, cuando el alumno curse Lingüística I (ya contando con todos los conocimientos de Introducción a la Lingüística), abordará, con un enfoque sociolingüístico, contenidos relacionados a las variedades del portugués en la Península Ibérica, en Brasil y en Misiones. Y cuando curse Lingüística II, abordará, entre otros, los contenidos de lingüística aplicada, política y planeamiento lingüístico del portugués en Mercosur: frontera misionera.

Se ha realizado un diagnóstico a través del cual se verificó que un 50% de los estudiantes provienen de contextos de lenguas en contacto, donde existen variedades lingüísticas, del portugués, diferentes al portugués estándar. Los estudiantes que poseen esta competencia lingüística, a pesar de comunicarse con mayor espontaneidad que los otros alumnos, ya que poseen una mayor riqueza de vocabulario, no llegan a aclarar muchas de sus dudas respecto a la diferencia entre sistemas de lenguas, generalmente ellos no pueden hacer la diferencia entre el portugués formal y el portugués que han hablado desde su infancia el 'portuñol'. Así también los profesores no están satisfechos con el nivel de competencia lingüística que van adquiriendo en el portugués formal, pues constantemente hacen transferencia de las variantes propias de sus contextos de origen y lo mezclan con el español, tal como están acostumbrados. Esta variante que surge por el contacto entre portugués y el español es un aspecto en el cual se carece de conocimiento y metodología aplicable.

Muchas son las inquietudes diarias en relación con la temática que hace inevitable las permanentes preguntas en el ámbito académico por parte de alumnos y profesores, muchas veces difíciles de contestar, por ejemplo: ¿es el "portuñol" una mixtura?, ¿es un dialecto? ¿hay que darle importancia?, ¿restarle importancia? ¿existe una lógica en su estructura lingüística? ¿las variantes se repiten? ¿son distintas variedades? ¿cuál es la metodología para lograr una clara comprensión y empleo de los usos del estándar y la variedad?

Una docente del profesorado, en la entrevista, al ser consultada sobre su conocimiento del 'portuñol', manifiesta lo siguiente:

"Acho que esse português de Misiones é um dialeto o portunhol o que eu conheço dele é o que eu vivo aí na sala de aula...né...é essa língua que sobrepõe a outra e da origem a uma, por exemplo eles têm o português, o espanhol e na hora de dizer alguma coisa essa língua salta, não é nenhuma coisa nem a outra, e sim, essas duas coisas que estão aí. Tem muitos alunos que tem essas características, diria que a maioria dos alunos têm essas características" (Anexo 2. Pág. 3).

Toda la información analizada en este trabajo fue recolectada entre los docentes y los alumnos del profesorado se harán comentarios apenas de las unidades académicas en que se desempeñan los docentes y los lugares que frecuentan los alumnos del Profesorado en Portugués. Sería importante contar con conocimiento sobre qué ocurre en otras áreas, carreras o ambientes relacionados a la Universidad.

El portugués en otras áreas y carreras

La mayoría de los docentes del Profesorado en Portugués trabajan también en otras carreras o áreas, así como los alumnos de la carrera también se relacionan y/o conviven con estudiantes de otras carreras. Ello ha posibilitado una visión más amplia sobre el universo del 'portuñol' en la U.Na.M. y esa visión podrá ser beneficiosa para la interpretación de lo que ocurre en nuestro profesorado.

Dos de las profesoras entrevistadas trabajan en Instrumental I y II de Portugués perteneciente al Área de Idiomas en la FH y CS, son cátedras numerosas (en Instrumental I inician el cursado aproximadamente 450 alumnos) con cohortes bastante heterogéneas, procedentes de distintas carreras: Comunicación social, Trabajo Social, Licenciatura y Profesorado en Letras, Profesorado en Educación Especial y alumnos de la carrera de Bioquímica de Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales. Los objetivos de las cátedras son el desarrollo de competencias de lecto comprensión en lengua portuguesa donde los temas de los textos elegidos versan sobre temáticas afines con las carreras. Dicen las profesoras que una gran cantidad de alumnos proceden del interior de la provincia y en la mayoría de los casos hablan 'portuñol'. Los alumnos hablantes de dicha lengua tienen una muy buena comprensión del portugués de Brasil en primer lugar por la similitud y en segundo lugar porque están en contacto permanente por vivir cercanos a las zonas de frontera, eso significa que los que poseen esta habilidad lingüística tienen mayor facilidad para el cursado de los instrumentales. Una de las profesoras manifiesta lo siguiente:

(...) allí en general no nos afecta el tema del portuñol porque no se habla en el instrumental, únicamente se trabaja la comprensión del texto, entonces en este caso el portuñol es una ayuda para la comprensión del texto ...en el caso de turismo, que hay muchos chicos del interior de la provincia de toda la zona fronteriza con Brasilsí les perjudica en cuanto a la lengua hablada porque es muy difícil desfosilizar ese portuñol y en clase, por ejemplo, nos damos cuenta que ellos tratan de corregirse pero cuando tienen que hacer guiados...que se concentran en lo que están viendo, lo que tienen que mostrar y no de cómo es la lengua en sí, reaparece el portuñol (...)
(Anexo 2. Pág. 22)

En la carrera de Turismo los objetivos son otros, como lo menciona la profesora, los alumnos deben hablar en portugués, los grupos son reducidos, igual que en la carrera de portugués aproximadamente un 50% hablan 'portuñol' y se presentan situaciones

similares a las del profesorado, constantemente hacen transferencia de las variantes propias de sus contextos de origen, generando problemas de construcciones por las estructuras fosilizadas del ‘portuñol’.

(...) la mayoría, es decir todos los que vienen de la zona de la frontera con Brasil presentan el mismo problema ... esa influencia, y no solamente esa influencia se ve cuando ellos hablan portugués sino cuando hablan el español...en mi caso que vengo de esta región fronteriza en seguida me doy cuenta cuales son los alumnos de esta misma región (...) (Anexo 2. Pág. 22)

El Proyecto Idiomas de Extensión de la FH y CS, es un espacio abierto a la comunidad en general, donde las personas pueden estudiar diferentes idiomas: español, italiano, inglés, francés, alemán, guaraní y portugués. Hay diferentes modalidades de cursos que son organizados según las demandas del público, como es un proyecto que se auto financia, las personas que estudian tienen que pagar, entonces aunque el público es muy variado, en la mayoría de los casos de un nivel socio económico medio a alto. El aprendizaje del idioma portugués tiene una gran demanda y las personas que estudian allí, generalmente son de Posadas o están residiendo en la ciudad, y también hay quienes proceden del interior de nuestra provincia o de otras, muy pocos provienen de la zona de frontera ³. Son pocos los casos, pero a veces también hay personas procedentes de las zonas de frontera que hacen los cursos, y cuando se les pregunta por qué están estudiando narran situaciones que han vivido en Brasil (por motivos de trabajo, turismo, amigos), en que se dieron cuenta de que el ‘portuñol’ es distinto de las variedades estandarizadas de Brasil y que desean conocer más sobre las normas y usos de la lengua estándar para tener mejores competencias lingüísticas.

(...) si comparamos el discurso de los alumnos del profesorado con los alumnos de otros cursos o carreras, por ejemplo los cursos de extensión, que son los cursos en los cuales yo trabajo, es notorio que los chicos que vienen de la zona de frontera tienen ciertas marcas en el lenguaje: la tonada, las expresiones; esto casi no se percibe en los alumnos que estudian en los cursos de extensión porque el público es diferente, estamos hablando en su mayoría de profesionales y de personas que tienen generalmente

³ En toda la Provincia de Misiones es común escuchar de las personas procedentes de las zonas de frontera o cercanas a ellas que dicen: “yo hablo portugués, si me crié en la zona de frontera”. Por tal motivo es muy difícil encontrar en cursos como en el caso de los que se dictan en el Proyecto Idiomas a personas que hablan ‘portuñol’. De cierta manera tienen una comprensión del portugués normatizado pero el sistema de las dos lenguas es distinto en muchos aspectos y las personas en realidad lo que hablan es el ‘portuñol’.

residencia acá en la capital (...) (Anexo 2. Pág. 7)

Los alumnos de la Carrera de procedencia del interior generalmente viven en albergues con otros chicos de la misma región, que estudian en otras carreras o facultades y los informantes en la mayoría de los casos han manifestado que la lengua usada para la comunicación cotidiana entre ellos es el portugués, que en realidad por las características en el hablar del informante es ‘portuñol’:

“Diariamente eu falo portuguêis, aonde eu tô morando agora, no albergue, tein cinco mais o meno que falum.... seja só quage in portuguêis.... lá, entre nós falemo só in portuguêis i daí cus otros que falin ispanhol cum elis às veis nós falemo in ispanhol mais elis taméin intendem português, ua gúria istuda secretariado i a otra tava fazendo um curso de computação i otra de primer ano que estuda professorado.” (Anexo 1. Pág. 7) ¹

Este testimonio tiene dos aspectos importantes que destacar en primer lugar, el hecho de que los alumnos del profesorado, procedentes de contexto bilingüe español/‘portuñol’, por más que residan en Posadas, usan el ‘portuñol’ en los intercambios cotidianos entre compañeros y en los fines de semana cuando regresan a sus casas. El otro aspecto es el hecho de que la existencia del ‘portuñol’ en la universidad es mucho más amplio y significativo de lo que se pueda imaginar, una gran cantidad de alumnos, que no estudian el Profesorado en Portugués, son hablantes de ‘portuñol’. Ello también se puede confirmar a partir de lo expresado en la cita anterior en este mismo punto en que la docente de Portugués Instrumental dice que son muchos los alumnos de otras carreras que hablan ‘portuñol’ y que también hay una incidencia de esta lengua sobre la lengua española.

La incidencia del ‘portuñol’ en el desarrollo académico del profesorado

Hasta el momento la carrera de portugués ha ofrecido a sus alumnos un modelo de producción lingüística y los soportes teórico-metodológicos de la gramática estructurada y normatizada en relación con este modelo; además, el enfoque comunicativo que privilegia las prácticas académicas responde a esa dinámica. No obstante, los docentes advierten que los mecanismos correctivos no rinden resultados permanentes, las evaluaciones en proceso y aun las de comprobación final no reflejan una competencia lingüística que permita a los alumnos un desempeño acorde a las circunstancias. Los usos particulares con desvíos respecto a los usos normatizados de la

lengua, aun en situaciones muy formales, como son las diferentes prácticas pedagógicas que realizan para su formación docente, es una constante. Tenemos en cuenta en este aspecto que dentro de la tríada docente/conocimiento/alumno, tal como se trabaja en nuestra carrera se hace, referencia a dos tipos de expectativas de logro:

- a) la adquisición de mejores niveles de competencia en el uso de la lengua extranjera (los ingresantes cuentan con competencias básicas y elementales)
- b) la adquisición de metodologías y técnicas para enseñar portugués como segunda lengua, un portugués estándar normatizado y académico. En cuanto a los contenidos, obviamente es el portugués el objeto de estudio. El ‘portuñol’ que hablan muchos de nuestros alumnos como variante fronteriza ofrece rasgos propios que nuestros docentes perciben desde lo empírico pero que desconocen en cuanto a resultado de lenguas en contacto, sus ejecuciones emergen como “desvíos a las normas del portugués” pero en nuestros alumnos constituyen su patrimonio lingüístico de origen.

La incidencia según la disciplina

Todos los docentes entrevistados advierten formalizaciones de esa variante en el hablar de muchos alumnos y las opiniones sobre la incidencia en el desarrollo académico varía según la disciplina o área. En todas las materias dictadas en lengua portuguesa se trabaja constantemente las competencias lingüísticas como un contenido transversal, pues la interacción comunicativa para la construcción del conocimiento es totalmente en portugués tanto en el habla como en la escritura.

Se corrigen los errores de redacción, ortografía y de interlengua todo el tiempo, en fin, el *input* que reciben los alumnos es constante. Hay materias en las cuales los alumnos tiene un buen desempeño cognoscitivo en relación con el desarrollo epistemológico de la disciplina, a veces no ocurre lo mismo con las competencias lingüísticas exigidas y a la hora de evaluar el docente se encuentran en la complicada tarea de hacer un balance entre los dos aspectos. Una de las profesoras dice lo siguiente al respecto:

“(...) muchas veces ellos tienen claro los objetivos de la materia en el caso de la Literatura Portuguesa las temáticas también tienen claras, pueden desarrollar los temas, los movimientos literarios bien, el problema es la expresión oral y escrita se ven muy marcados estos vicios del portuñol, cuando tienen que presentar seminarios orales ahí sale todo el bagaje lingüístico todo lo bueno y todo lo malo (...)” (Anexo 2. Pág. 10)

Entre el equipo de docentes de la carrera todavía no hay un trabajo conjunto con criterios consensuados entre todos sobre el ‘portuñol’, una toma de postura desde lo institucional y académico para afrontar la situación. Aunque hay inquietudes, preocupaciones e intercambio de ideas compartidas de manera informal, entre los docentes. A partir de la lectura de las entrevistas se puede ver que la preocupación es general y que, cada docente, trabaja desde su cátedra como puede, con lo que conoce, con lo que cuenta:

“(…)como cuerpo docente, como departamento en general, no veo que haya un espacio de discusión, lo que sí veo son medidas aisladas de cada docente, por ejemplo que hacen laboratorio o talleres, esas cuestiones que básicamente también sirven para mejorar la fonética, pronunciación, entonación, fluidez, conversación, eso que son medidas aisladas de cada docente. A veces se habla pero de manera informal...no vi por lo menos durante este año que estuve, no vi una medida que se tome como departamento en sí. Pero creo que cada uno por su lado hace sus cosas para modificar esta cuestión o para tratar de ir mejorando”. (Anexo 2. Pág. 19)

“(…) há interação entre as áreas, as matérias a fins, Língua com Produção Discursiva, um trabalho com os professores que fazem investigação, as instâncias de reunião para refletir, compartilhar opiniões são com as matérias a fins e às vezes as opiniões não são as mesmas, cada um diz o seu ponto de vista. Acredito que o foco está mais aí na língua por isso o trabalho conjunto é mais na área de língua. Se discute o porquê, os aspectos que mais aparecem dentro da sala de aula e a gente tentam sempre buscar uma solução”. (Anexo 2. Pág. 5)

Como lo mencionó la profesora hay disciplinas en que se percibe mayor preocupación porque se trata justamente de desarrollar las competencias lingüísticas: lengua portuguesa I y comprensión y producción discursiva I (Plan de Estudios Nuevo en etapa de implementación), Lengua Portuguesa II, III y IV (Plan de Estudios 94/97 todavía vigente).

Es común el intercambio de ideas y búsqueda de soluciones sobre la temática entre las docentes de esta área y de esta interacción constante han surgido muchos aportes e interrogantes que están siendo tratados en este trabajo.

Una de las mayores preocupaciones es con el tratamiento que se le debe dar al ‘portuñol’ en las clases en relación con los campos epistemológico, científico y pedagógico. La tarea se hace muy difícil, debido al poco conocimiento formal que se

tiene sobre esa variedad lingüística. Todos los docentes entrevistados comparten la idea de que si se lo interpreta desde los presupuestos teóricos de la sociolingüística y la semiótica es un fenómeno propio de las semiósferas fronterizas, lengua materna de muchos de los alumnos. Se respeta el bagaje semiótico de ellos, pero todos manifiestan también su preocupación por la dificultad que la mayoría de los alumnos hablantes del ‘portuñol’ tienen en lograr las expectativas exigidas por el profesorado: que conozcan ampliamente sobre todos los contextos sociolingüísticos del idioma portugués y que tengan un manejo de la lengua portuguesa que mínimamente se asemeje a un portugués académico.

A través de las observaciones en clase, las lecturas de las entrevistas con docentes y con las correspondientes a los alumnos, notamos cómo los signos lingüísticos del ‘portuñol’ se relacionan con otros del portugués frente al cual aparecen como: errores, transferencias, interferencias, interlengua y fosilización de usos; evidentemente si estas relaciones son compartidas por tantas personas, hay una construcción social e ideológica que marca, indefinida, por un lado y define por otro al ‘portuñol’ como un aspecto negativo en el desarrollo académico del profesorado.

La observación en una clase de Lingüística Aplicada al Portugués: ‘Portuñol’ x interlengua x errores x fosilización

En este punto se tratará de hacer una interpretación del porqué de esta relación articulando el contexto real del aula con los presupuestos teóricos sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se empezará con la transcripción de una de las clases observadas, Lingüística Aplicada al Portugués.

La elección

La decisión de transcribir observación de esa clase se debe a que en ella, justamente se desarrollan contenidos sobre las teorías de enseñanza/aprendizaje el desarrollo cognoscitivo de la lengua portuguesa: facilidades, dificultades, el cómo lograr que los alumnos tengan una buena competencia lingüística, las aplicaciones de las teorías en el aula, la importancia de una lengua extranjera, los escenarios de clase y los papeles de los actores. Por esta razón se trabaja sobre interlengua, fosilizaciones, proximidades de las lenguas y el ‘portuñol’.

La profesora de Lingüística Aplicada, interesada por nuestra investigación sugirió ella misma que observáramos esa clase, donde justamente estarían trabajando estos aspectos. Además, manifestó su preocupación en relación con la interlengua de los alumnos, el ‘portuñol’, los errores fosilizados, el bajo rendimiento lingüístico de algunos de ellos en las clases de lengua. Además mencionó que una de las estrategias que utiliza para trabajar con los alumnos en las clases de lingüística es la reflexión y análisis sobre la propia experiencia y la de cada uno sus compañeros en el desarrollo cognoscitivo de la lengua portuguesa para imaginarse los escenarios que podrán tener cuando sean docentes y eso a su vez les ayude a realizar una auto evaluación.

El foco de la observación

El foco de la observación de esa clase se centró en tratar de interpretar el tratamiento que se le dio al tema, cómo sucede la interacción entre profesor y alumno para la construcción de ese conocimiento compartido entre ellos, teniendo en cuenta que el conocimiento es construido conjuntamente, en el aula, a través de un proceso que envuelve control, negociación, comprensión y también fallas en la construcción.

Aclaraciones metodológicas sobre la observación, la transcripción y análisis

La clase fue grabada (cintas megafónicas) y las respectivas anotaciones del observador, como la interacción en el aula es totalmente en portugués, en la cual hay interferencias por diálogos cruzados, se trató de transcribir los enunciados de manera organizada, de a uno. También se tradujo al español teniendo en cuenta que el foco de la observación está en el proceso de construcción del conocimiento. De esta manera lo que se pretende es facilitar la comprensión. En este sentido también se transcribió una parte de la clase (no es que se seleccionó enunciados para armar un diálogo sino que se cortó la transcripción en un determinado momento para evitar un texto extremadamente extenso). Por la misma razón, lo que se hizo fue obviar los comentarios irrelevantes en el tratamiento de la temática, en el trecho transcrito.

Descripción del curso

La observación se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, en la carrera del Profesorado en Portugués. Cátedra de Lingüística Aplicada al Portugués de tercer año. Dictado cuatrimestral de dos horas reloj. Dictada en idioma Portugués. Había aproximadamente 25 alumnos, de los 30 inscriptos. El salón era muy amplio e iluminado.

La clase

Mientras los alumnos se acomodaban en semi círculos próximos a la mesa de la docente, la profesora explicaba, a la observadora, sobre la bibliografía y la dinámica de la clase: *“trato de que la clase tenga la misma dinámica que las clases de lengua, pero es increíble la diferencia porque los alumnos en las clases de Lingüística participan activamente, preguntan, opinan, cuestionan, se cuestionan y en las clases de lengua parece que son alumnos diferentes, la participación es casi nula. Por ejemplo, en lingüística aplicada discutimos mucho sobre los problemas de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera entonces ellos se identifican más con esa disciplina, que es lo que ellos viven. En la clase de lengua portuguesa ellos piensan no puedo hablar porque la profesora me va a corregir, aunque en todo momento este trabajo de corrección es hecho también en la clase de lingüística, pero creo que ello imponen una barrera de que en la clase de lengua no puede haber errores y en la clase de lingüística como se habla, se discute sobre todos los problemas que hay, ellos se sienten relajados y la participación es total”*.

Teniendo en cuenta esa marcada diferencia, se aprovechó para organizar con la profesora una observación en la clase de Lengua Portuguesa III que sería al día siguiente. A continuación ella pasó (a la observadora) las fotocopias del material bibliográfico que se utilizaría para la clase y que le había solicitado previamente:

MOITA LOPEZ, LUIZ PAULO DA (1996): “Adaptando a validez teórica do conceito de interlúngua” em: Oficina de Linguística Aplicada. Campinas. Mercado de Letras.

FERREIRA, A. TACIRA (1995): “A interlúngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?” em Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol. PAEZ DE ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS (org.). Campinas, SP. Pontes.

PAEZ DE ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS (1995): “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?” em Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol. ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS (org.). Campinas, SP. Pontes. (Los textos están en el anexo 4)

La profesora siguió comentando cómo sería la clase: *“ya empezamos a trabajar sobre el tema la semana pasada. Les comenté sobre los textos y realizamos un debate final entre grupos con el texto de Almeida Filho (previa lectura grupal). Ellos tenían que traer leídos los dos textos para hoy poder discutir sobre el tema porque van a tener que presentar un trabajo final, un informe integrando los tres textos.”*

Dirigiéndose a los alumnos, explicó que la profesora presente, participaría de la clase como observadora. Ella también es la profesora de ellos desde primer año, así que ya hay un vínculo fluido y el trato es bastante informal, tal es así que empezaron a hacer bromas y decir que los estaban controlando entre las dos.

Los comentarios sobre los textos

P: _ para empezar podemos recordar lo de la clase pasada de lo que dice Almeida Filho sobre lenguas próximas, que para el aprendizaje/adquisición de lenguas próximas él sugiere una metodología portadora de algunas especificidades...¿qué dice Almeida Filho sobre esta proximidad cuando los alumnos de habla española estudian portugués?

A-A: _ dice que las lenguas son muy parecidas, que 85% do vocabulario escrito es igual.

A-B _ la mayor diferencia es en la fonética, además el portugués se escribe de una manera y se pronuncia de otra para los argentinos eso es difícil.

A-A: _ pero cuando lees algo escrito es casi igual.

A-C _ Lo que Almeida Filho dice es que esa proximidad produce el mito de la facilidad, uno piensa que sabe hablar y no es así.

A-D: _ Acá en Misiones todos piensan que saben hablar en portugués.

A-C: _ Sólo porque van a la playa de vez en cuando y aprenden a saludar y algún vocabulario.

A-B: _ Borracharia, estofado ...ha! ha! ha!

A-A: _ Profesora nosotros estamos elaborando un glosario de nuestra interlengua.

P: _ ¿Cómo es esto?

A-E: _ Surgieron palabras acá que no es ni en español, ni en portugués que nos causa

mucha gracia y que siempre nos equivocamos desde primer año. Así que estamos anotando todas y va a ser nuestro glosario.

P: _ Qué palabras?

A-F: _ Achichude, vérgula, virgulinha, chimarroneira....

A-A: _ Moita Lopez dice que la interlengua es una lengua, entonces tenemos nuestra propia lengua.

A-G: _ Que difícil ese texto profesora nadie entendió nada.

P: _ cómo que nadie entendió nada?

A-A: _ Yo entendí.

A-H: _ El otro texto es mucho más fácil.

A-G: _ Es cierto profesora el de la Tacira.

P: _ Itacira. ¿Por qué les pareció más fácil?

P-H: _ Porque el Moita López parece que trabaja con fórmulas y la Itacira habla del portuñol que nosotros ya conocemos. (hablante de portuñol)

P: _ En realidad el texto de Moita Lopez es más teórico, más general, el habla del fenómeno de la interlengua en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La Itacira Ferreira, habla específicamente del caso de hablantes de español que están estudiando portugués y da ejemplos de la interlengua de los alumnos de la Unicamp y es más o menos lo que ocurre con ustedes.

A-E: _ Pero ella dice que esos alumnos viven en Brasil si yo viviera allá hablaría super bien.

P: _ Bueno pero hay muchos factores que muchas veces impiden desarrollar buenas competencias lingüísticas eso lo vimos en las teorías de enseñanza/aprendizaje o no?

A-C: _ Sí el filtro afectivo, insumos insuficientes, problemas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.

A-J: _ Yo siempre hablé portugués y hablo mal y parece que cada vez peor. (habla portuñol)

P: _ justamente por eso te estacionaste en una interlengua.

A-B: _ Pero es distinto como habla, por ejemplode cómo hablan los alumnos de los ejemplos de la Itacira.

P: _ Claro porque ella tiene interferencias del portuñol de acá de la frontera y los otros alumnos hablan solo español y el “portuñol” en sí es una interlengua como lo dice Itacira Ferreira.

A-I: _ Yo lo que me doy cuenta es que cuando empecé el profesorado sabía hablar más

que.....y ahora parece que sé menos de que cuando empecé y ella habla poco pero lo que habla, habla bien. (habla portugués)

A-J: _ Cuando ingresé en el profesorado yo era consciente que hablaba totalmente diferente del portugués que se habla acá porque mis parientes cuando venían de Brasil ellos hablaban totalmente diferente de cómo hablábamos en mi casa. (portugués)

P:_ Diferente en qué?

A-J: _ Todas las palabras que nosotros decíamos con “te” ellos decían con “ti”, por ejemplo tia/chia – tive/chive. O sino el nombre de las cosas cadenita/correntinha, fio/filho. (portugués)

A-H: _ Profesora el día que me vaya a dar clase allá en Soberbio, cerca de mi casa, yo no voy a poder hablar con los chicos con el portugués que aprendí acá porque no van a entender nada, primero voy a tener que empezar con el mío. (portugués)

A-A: _ Y vas a hablar portugués con los alumnos.

A-H: _ Primero voy a empezar después les voy a ir explicando y enseñando las diferencias. (portugués)

A-J: _ Profesora, pero los errores que yo tengo son distintos... de los errores de... (se refirió a la A-H)

P: _ Lo que pasa es que (A-H) tiene esas fosilizaciones del portugués por ejemplo los verbos “trouche” en lugar de “trouxe”, “fumo” en lugar de “fomos”. Vos nunca hablaste portugués, entonces tenes interferencias del español, por ejemplo cuando tenes que decir “mas” decis “pero” cuando tenes que decir “dei” decis “di” errores de semántica el otro día dijiste voy a ir “embora” el 25, por el día de tu partida la expresión “ir embora” no se utiliza para todo lo relacionado a ir y hay que conocer bien los usos. (A-H) usa bien la expresión “ir embora” porque ella habla portugués y veo que entiende bien todas las expresiones del portugués. Eso quiere decir que son muchos aspectos distintos. Por eso mismo dice Moita Lopez que la interlengua es individual porque los sujetos la comparten en algunos aspectos o momentos, pero es una etapa transitoria, o al menos debería ser una etapa transitoria, unos la superan antes, a otros les cuesta más, presentan diferentes particularidades según el alumno o muchas veces según el grupo.

A-L _ Eso es cierto profesora porque (A-H) y yo hablamos portugués pero hay cosas que hablamos distinto. (portugués)

P: _ Es cierto eso es característico de todas lenguas se acuerdan lo que vimos sobre las variedades lingüísticas de Brasil(la profesora cita variedades lingüísticas, dialectos del portugués, compara el portugués de Brasil con el de Portugal, ejemplifica

con tonadas y expresiones)

P: _ qué dice Moita Lopez sobre errores?

A-M: _ Que cuando se habla de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras lo más popular es el análisis del error y no sé si entendí bien pero está relacionado con el concepto de interlengua.

P: _ Sí está relacionado y también habla de los estudios tradicionales y después habla de nuevas tendencias. ¿Quién entendió esa parte para comentar algo?

(hubo silencio – todos empezaron a revisar los apuntes)

P: _ Aparentemente la lectura de ustedes no fue muy profunda.

A-M: _ Profesora yo leí pero no me quedó claro, es lo que está acá en la página dos de que los errores no son considerados más errores.

P:_ No es tan así, sería como tener otra visión cambiar de actitud en relación a como trabajar el error y no solo en la lengua extranjera también en la lengua materna. Vamos leer ese párrafo entre todos.....léelo vos.

A-N: _ *“Como eliminar erros da fala e das redações dos alunos têm sido, afinal de contas, a maior motivação para a maioria dos professores e tem certamente dado a eles muito o que fazer e com o que se preocupar dentro da sala de aula. No entanto, mais recentemente, sob a orientação de linguistas aplicados e de psicolinguistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Eles têm uma visão mais tolerante dos erros, isto é, uma atitude diante dos erros que os considera como elementos característicos do sistema de uma IL – parte da gramática da IL – e que, portanto, não deveriam ser equacionados com erros”.*

(La profesora sigue explicando nuevamente y relaciona con otros puntos del apunte)

Pero profesora entonces no hay que corregir a los alumnos

P: _ No dice que no hay que corregir, dice que hay que tener otra actitud, otra manera de trabajar, aceptar el bagaje que trae el alumno y a partir de ahí trabajar...

P-O: _ Profesora pero quien sabe es cierto porque usted me corrige en las clases de lengua y yo vuelvo a cometer los mismos errores por más que me esfuerce para hablar bien hay cosas que yo no puedo hay muchas palabras que ya tengo incorporadas y que están mal que no puedo modificar. (Portuñol)

P:_ Te pasa lo mismo que a (A-H) ustedes tienen errores fosilizados que ustedes se tienen que concientizar y tratar de encontrar la manera de superar.

A-H: _ Profesora yo me siento muy tocada porque usted siempre me pone como ejemplo.

P: _ Bueno vos siempre estas preocupada y dice que quiere mejorar.

A-H: _ Sabe que pasa profesora yo salgo de acá, me voy a mi casa, vivo con mis tres hermanas y todas hablan como yo y todo el tiempo hablamos así. Cuando voy a la casa de mi mamá, peor todavía. Y ay Dios mío si allá hablo como acá empiezan a decir que me estoy mandando la parte. (portuñol)

A-A: _ Cierito profesora cuando me fui a la casa de (A-H) y le escuché hablar con las hermanas no se entiende nada y para peor no hablaban rápido demás.

A-C: _ Profesora yo me doy cuenta que cuando tenemos que hacer exámenes orales o presentar seminarios que es cuando deberíamos hablar mejor ahí es que nos equivocamos todo.

A-P: _ El otro día no aprobé el examen del área pedagógica y fue por el problema de la lengua, la profesora me corregía todo el tiempo y más nerviosa me ponía.

A-H: _ Yo tampoco aprobé profesora pero no fue por la lengua me dijeron que no teníamos claro los conceptos, pero a cada rato la profesora me decía hable en portuguésa veces yo ya ni sé que lengua estoy hablando, y parece que ahora hablo mal español, hablo mal portugués y hablo mal portuñol. (todos se rieron con ella) (portuñol)

A-C: _ Pero que tenemos que hacer profesora para mejorar?

P: _ Lo que hablamos siempre, en primer lugar eso tiene que ver mucho con la dedicación personal, una concientización de que hay esforzarse y eso cómo? Estudiando, leyendo, registrando sus errores reelaborando las estructuras, escuchar a los compañeros analizar como hablan ellos, auto evaluarse, tener en cuenta las teorías, apliquen las teorías: el imput, el monitor, insumos, buscar situaciones de inmersión. Hay muchos acá que salen de las clases y se olvidan de todo – la ley del mínimo esfuerzo – los profesores podemos orientar, pero no somos los responsables de todo.

Por ejemplo en el texto de Itacira Ferreira, ella da ejemplos de producciones de alumnos, ustedes tienen que tener en cuenta todos esos textos para poder reflexionar sobre ustedes mismos. Decir a ver cómo hablan estos alumnos, cómo sería lo correcto, fichar, registrar todo porque además después van a tener que enseñar la lengua portuguesa a sus alumnos y las mismas preguntas que nos hacen ellos les van a hacer a ustedes.

El intercambio de ideas y las explicaciones siguieron por una media hora más, después se reunieron en grupos de tres a cuatro personas para organizar el esquema para el trabajo práctico solicitado. La profesora se dirigía a cada grupo para explicar y

contestar las inquietudes de los alumnos.

A modo de interpretación

Acerca de esta clase, y en relación con nuestro interés de observación, podemos decir:

- Los contenidos conceptuales han determinado la problematización sobre la influencia del ‘portuñol’ en la adquisición/aprendizaje del portugués.
- Las reflexiones sobre un proceso metalingüístico en el cual los propios alumnos son protagonistas y analistas emergen como un componente interesantísimo.
- La construcción del conocimiento parte de “(...) *los saberes relacionados con la cotidianidad laboral y que como declaramos se integran a y desde la práctica. Tienen que ver tanto con los aspectos didácticos como con el contenido temático (área de conocimiento) con el que trabaja el docente*”. Elena ACHILLI (sde. a)
- En esta clase parece establecerse la idea de que el ‘portuñol’ es una interlengua, cuyas diferencias con el portugués respecto al uso de signos lingüísticos similares o equivalentes son “errores” difíciles de “corregir” porque están “fossilizados”.
- El conflicto cognitivo planteado incorpora cuestiones de: afectividad (actitudes respecto al conocimiento), ideología (concepciones a cerca del ‘portuñol’, preestablecidas y sutilmente desprestigiadas), idoneidad (reconocida dificultad de la docente para manejarse con la problemática tal como lo expresó en una entrevista con ella realizada y por la ausencia de material teórico metodológico de apoyo) e interpretación (confusiones a cerca del objeto de conocimiento). Estas cuestiones involucran a: los autores cuyo material bibliográfico se comenta en la clase que en algunos casos oscurecen el problema más que lo aclaran, los alumnos y la docente responsable de la clase. De acuerdo con Elena ACHILLI (op. cit., 22) esas cuestiones atraviesan las prácticas docentes se relacionan con la jerarquización en que está inmerso el trabajo docente, con el uso del poder que desemboca en el control el autoritarismo y el disciplinamiento y la percepción de que *“la construcción del conocimiento, la organización temática es una incumbencia que está ubicada en “otros”” está “fuera” de lo que compete al maestro (...). El maestro al dissociarse de la construcción y concepción del conocimiento queda enajenado en la transmisión”*.

Se aludió, según los postulados presentados por los autores, a los conceptos de interlengua, lenguas próximas, fosilizaciones, pero en ningún momento quedó claro:

- a) **¿El “portuñol” es una interlengua?**
- b) **¿Qué se entiende por errores fosilizados?**
- c) **¿Qué relación hay entre el ‘portuñol’/portugués/español?**
- d) **Qué se entiende por ‘portuñol’?**

Utilizando los mismos textos, además de otros, trataremos de responder esos interrogantes, integrándolos en el análisis.

En ese sentido es importante tener en cuenta los presupuestos teóricos desde las teorías de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua sobre estos cuatro aspectos y aplicar esa teoría en el contexto real: “el desarrollo cognoscitivo de la Lengua Portuguesa en el profesorado”.

El ‘portuñol’ y la interlengua

Según MOITA LOPEZ (1996), la interlengua es considerada la lengua de transición del alumno entre la lengua nativa y la lengua meta en una cierta etapa del proceso de aprendizaje. Para SELINKER (1972a): *“Un sistema separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el “output” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”*.

Isabel GARGALO (1998), presenta la definición de interlengua postulada por otros autores como un sistema continuo *“interlengua continua”*, donde se reconoce la existencia de un movimiento dinámico que incrementa su complejidad a lo largo del proceso de aprendizaje y que atraviesa etapas sucesivas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere. Las características son: a) sistema lingüístico distinto de L1 y L2; b) sistema internamente estructurado; c) sistema constituido por etapas que se suceden; d) sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo; e) sistema configurado por un conjunto de procesos internos; g) sistema correcto en su propia idiosincrasia. (GARGALO)

Entanto que ADJEMIAN considera que una interlengua contiene un sistema lingüístico que puede generar nuevas estructuras y presenta dos elementos como típicos de las interlenguas:

- a) la permeabilidad para la penetración de reglas de la lengua nativa y la generalización impropia de reglas de la lengua meta

b) la reincidencia de errores fosilizados. (ADJEMIAN, 1976)

Esto quiere decir que los estudiantes de una lengua extranjera desarrollan un sistema lingüístico derivado del intento de producir esa lengua meta y es una etapa en que ocurren los elementos característicos citados anteriormente. Una docente entrevistada opina lo siguiente de la interlengua:

(...) lo que nosotros los profesores de lenguas extranjeras llamamos de interlengua que es una mezcla entre lengua materna y la lengua extranjera, el alumno se expresa mitad en español y mitad en portugués, pero bueno eso es la marca por así decirlo de alguna forma que ellos están asimilando, están adquiriendo la lengua extranjera, en este caso el portugués, cuando ya comienzan a mezclar es porque ya comienzan a pensar en la lengua extranjera y para nosotros los profesores es bueno cuando están en estado de interlengua porque es parte del proceso, quiere decir que ellos no traducen exactamente todo lo que se les pregunta cuando tienen que responder, ahí están comenzando a pensar en la lengua extranjera (...) (Anexo 2. Pág. 7)

Como lo dice la profesora y según los presupuestos teóricos para la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua es parte del proceso. El problema es cuando los alumnos no superan esa etapa.

“A fossilização da interlíngua é invariavelmente frustrante para o professor que não vê um avanço significativo na aprendizagem do aluno a partir do seu ensino. Além disso, quando eles têm de apresentar seus trabalhos acadêmicos, essa falta de acuidade na língua-alvo muitas vezes é catastrófica, com consequentes prejuízos à vida acadêmica dos alunos”. (Itacira FERREIRA, 1995)

Almeida Filho en su trabajo sobre lenguas y con referencia a la proximidad del portugués y el español dice que lenguas tan próximas invitan al estudiante a vivir cognitiva y socio-afectivamente en una zona de engañosa facilidad propiciada por sus percepciones:

“Há vantagens indubitáveis nessa proximidade, especialmente se combinadas a traços afetivos como capacidade de risco, segurança ou mesmo extroversão. Sem esses atributos, é de se esperar a ocorrência de tentativas fortes de obtenção de influência e de disponibilidade vocabular cujo aparente (e possível)

meio-sucesso leva ao estacionamento da interlíngua em patamares baixos de produção denominado popularmente de portunhol.” (ALMEIDA FILHO (1995b) - subrayado nuestro)

Cuando el autor habla de un estacionamiento de la interlengua quiere decir que no hay progreso y relaciona ese bajo rendimiento con el ‘portuñol’. Es muy común escuchar esta u otras ecuaciones: fosilización, bajo rendimiento, hablar mal que dan como resultado ‘portuñol’. Muchas veces es simplemente una expresión popular, como lo menciona Almeida Filho, que significa: hablar de frontera, hablar mixturado, sin reglas. Aunque hay autores que relacionan la interlengua, etapa del proceso de adquisición/aprendizaje formal en cursos de portugués con el ‘portuñol’ que se habla en las zonas de frontera con Brasil en los países hispanos.

“Com o incremento dos acordos entre os países signatários do Mercosul, aumenta a conscientização de que falar portunhol já não é mais suficiente, e a integração linguística deve anteceder, ou no mínimo ser simultânea com a integração cultural, a qual é vista como elemento essencial na aceleração do processo de desenvolvimento conjunto. Antes de discutir as dificuldades da superação dessa interlíngua, passamos a conceituar e a fazer algumas reflexões sobre a ocorrência desse fenômeno linguístico, agora num contexto formal de ensino/aprendizagem em sala de aula” (FERREIRA, op. cit., 25)

FERREIRA abre a continuación el punto siguiente con el subtítulo “O PORTUNHOL NO SEU CONTEXTO FORMAL DE APRENDIZAGEM”, donde ella analiza producciones orales de los alumnos hablantes de español en la Unicamp. Las citas transcriptas, de sus alumnos, son totalmente distintas de lo que es el hablar de los alumnos de nuestro profesorado, procedentes de la frontera de Misiones. ALMEIDA FILHA usa el término ‘portuñol’, simplemente como expresión popular. FERREIRA, primero se remite al ‘portuñol’ de la zona de frontera citando varios autores y luego dice que los alumnos de la UNICAMP hablan la interlengua ‘portuñol’. Entonces parecería que para la autora el ‘portuñol’ de la zona de frontera es lo mismo que la interlengua de los alumnos de la UNICAMP.

La carencia de bibliografía y estudios más profundos sobre la temática produce una indefinición sobre el tema. Los docentes entrevistados manifiestan esa sensación

cuando presentan ideas opuestas sobre el tema.

*“Alguns textos fazem referência ao portunhol ou fazem referência a uma interlíngua, neste caso a gente trabalha o portunhol, então apresenta estudos, metodologias, estratégias em que se trabalha esse aspecto. Se acho que o portunhol é uma interlíngua.....é **uma interlíngua** (...) existem alunos que já vêm com essas características do português com mistura da outra língua, a gente chama de portunhol. Existem alunos que não trazem **essa língua** e que ela aparece nesse estágio do processo de ensino/aprendizagem (...)”* (Anexo 2. Pág. 4)

“La interlengua es algo que tiene solución en la lengua extranjera, ahora el portuñol es un fenómeno muchas veces fosilizado y las personas de por vida lo llevan siempre, tienen algunas expresiones del estado medio de interlengua.” (Anexo 2. Pág. 7)

Ahora, volviendo a la pregunta ¿El ‘portuñol’ es una interlengua? A partir de lo presentado anteriormente se puede tener una idea aproximada de lo que es considerada una interlengua. MOITA LOPEZ (op. cit., 24) dice que uno de los aspectos por los cuales no es tan fácil comparar interlenguas con lenguas naturales es porque *las ILs são línguas relacionadas a indivíduos e não a comunidades*”. Si se comprueba que el ‘portuñol’ es una lengua con un sistema relativamente estable (el cambio lingüístico es constante en toda lengua y especialmente en las que se desarrollan en la oralidad), puesto que es utilizada por una comunidad no es lengua de individuos y si lengua de comunidades.

GARGALLO, dice que existe una diferencia fundamental entre la interlengua y los discursos diversos registros lingüísticos de una lengua. La interlengua no es sistema de ningún grupo social, por eso se utiliza el término “dialecto idiosincrásico”, para diferenciar la producción lingüística en una lengua extranjera de dialectos e idiolectos que son “lenguas sociales”. (GARGALLO, op. cit., 24).

A partir de lo expuesto se pueden definir algunas ideas que podrían marcar las diferencias entre el ‘portuñol’ y la interlengua y el estado del ‘portuñol’ en las clases de portugués.

La interlengua

Las interlenguas son lenguas relacionadas a individuos, que forman parte del proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos al intentar producir una lengua

extranjera. Hay una etapa en que los alumnos comparten esta misma interlengua. Si el grupo es homogéneo presentará los mismos procesos en decursos del aprendizaje. Si el grupo es heterogéneo los procesos son distintos, por ejemplo, la lengua materna de los alumnos (es distinto el proceso de alumnos que tienen como lengua materna el inglés y alumnos que tienen como lengua materna el español cuando intentan aprender portugués), aspectos personales de cada alumno como: los niveles de competencia en la lengua materna, el filtro afectivo, problemas de aprendizaje.

El ‘portuñol’ es una lengua social, por lo tanto no es “dialecto idiosincrásico”

El ‘portuñol’ no es una lengua de individuos es una lengua relacionada a comunidades, porque tiene un sistema lingüístico que es compartido por grupos sociales para la comunicación diaria. Es variable como cualquier lengua, porque las lenguas naturales son homogéneas apenas en la apariencia.

El poco conocimiento formal sobre el ‘portuñol’ conlleva a una conceptualización engorrosa

Retomamos las características típicas de las interlenguas citadas:

- a) permeabilidad para la penetración de reglas de la lengua nativa y la generalización impropia de reglas de la lengua meta ;
- b) reincidencia de errores fosilizados. A la ligera se puede pensar que se está hablando del ‘portuñol’ porque hay poco conocimiento sobre esa lengua, lo cual propicia una mala interpretación. Por ejemplo, es común escuchar suposiciones de que el portuñol es el resultado de hablantes de español intentando hablar portugués *“A partir de agora estaremos nos referindo ao Portunhol⁴ que é o termo que tem sido usado na prática e na literatura especializada para designar a produção lingüística intermediária de un falante de Espanhol, doravante (FE), ao tentar falar Português”* Itacira FERREIRA (op. cit., 25) Los hablantes de ‘portuñol’ de la provincia de Misiones por lo general tienen a esta lengua como materna, no intentan crear reglas a partir del Portugués Estándar o del Español Estándar porque cuando aprenden a hablar utilizan las normas

⁴ La idea de que el término “portuñol” utilizado en la práctica de la Literatura para designar producción lingüística intermedia es una posición débil dentro de las vertientes de los estudios de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, la terminología más utilizada es interlengua.

ya existentes en la lengua, que les son transmitidas de manera natural por sus familiares. Ahora, cómo surgieron las normas, las expresiones, la tonada, en fin todo lo relacionado con el funcionamiento de una lengua se puede decir que fue a partir del encuentro de las dos lenguas y otras más que se habla en la región. En cuanto a la reincidencia de “errores” fosilizados, también está relacionado a una mala interpretación debido a que históricamente el ‘portuñol’ es considerado “una lengua mal hablada”, en clase todo el tiempo se la compara con el portugués normativo y por supuesto no responde a la mayoría de las normas en todos los aspectos del esquema lingüístico del portugués normativo, entonces, lo que no obedece a la regla, en esta eterna comparación está errado. Pero, si el ‘portuñol’ fuese visto como una lengua diferente y no como una lengua errada la visión sobre la problemática en las clases del profesorado podría ser otra.

Lengua nativa ‘portuñol’, lengua meta portugués

A partir de las observaciones en clases se puede percibir que los alumnos hablantes de ‘portuñol’ cambian su manera de hablar durante el transcurso del cursado. Si se compara las producciones lingüísticas del inicio del cursado con las producciones de los mismos alumnos en segundo, tercero y cuarto año, se puede percibir que van incorporando las normas que van adquiriendo del portugués estándar en diferentes etapas del proceso. Se podría marcar, a grandes rasgos, tres etapas:

- a) comprensión del portugués normativo y producción en ‘portuñol’,
- b) comprensión del portugués normativo y producción de una interlengua portugués/‘portuñol’
- c) comprensión y producción en el portugués normativo.

Eso quiere decir que un hablante de ‘portuñol’ pasa por el mismo proceso que un hablante de cualquier lengua extranjera al intentar hablar portugués. Lo preocupante es que hay alumnos hablantes de ‘portuñol’ que no pueden superar la primera etapa, en cambio la mayoría de los alumnos que sólo hablan español tienen un progreso mucho más rápido en la adquisición/aprendizaje del portugués estándar.

El tratamiento que se le da al error - la fosilización del error

Para SELINKER (op. cit. 24), la lengua del estudiante es, un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática, y un sistema correcto en su propia idiosincrasia. Este es el marco teórico en el que se justifica el carácter positivo y necesario del “error” como signo de que el aprendizaje se está llevando a cabo, lo que ocurre en la “interlengua”.

O sea que interlengua es la nueva manera de tratar al error y la fosilización es el fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna. En las producciones de los alumnos del profesorado se puede observar las constantes reincidencias sintagmáticas correspondientes al sistema lingüístico del ‘portuñol’, que por supuesto no corresponden al sistema del portugués estándar. Esas constantes reincidencias son consideradas los errores fosilizados del ‘portuñol’ en la lengua portuguesa estándar.

Si partimos de las ideas anteriores de que el ‘portuñol’ es una lengua, esa lengua debe funcionar con un esquema de normas propias, que se fue generando a través de la interacción social de los miembros de una comunidad, según la lógica de los usos lingüísticos. Por esa razón, sería muy difícil hacer pensar a los estudiantes de que las formas de uso de su lengua materna que son tan eficientes para su razonamiento son erradas. Y los docentes del profesorado así lo creen:

“Os alunos que têm o portunhol como língua materna acredito que seja um pouco mais difícil para eles incorporar esse português normativo porque é diferente o falar, como se aprendeu, porque não foi aprendido na escola e sim no contexto familiar, então para ele que já têm isso incorporado e vê o português normativo é como se fosse uma outra língua e que às vezes ele não aceita, existe uma resistência por parte desses alunos que já têm esse português não escolarizado, esse português da fronteira, esse português de encontro de línguas, esse português de casacomo língua materna. Então existe uma certa resistência pela questão cultural.....foi a minha mãe que ensinou ou o meu pai ou a minha vó, então quando eles se deparam com esse português que nós ensinamos aí, como eu falo e como as outras professoras falam é como um choque de cultura, um choque de ideias e acredito que isso seja também uma barreira (...)” (Anexo 2. Pág. 2)

“(....) entonces si ellos ya adquirieron estos vicios lingüísticos desde chiquitos y se pudieron comunicar así y tienen las estructuras lingüísticas en la mente de esa forma

va a ser muy difícil poder cambiar eso no imposible, pero esto va llevar preparación, taller de práctica de oralidad, de escritura también (...)” (Anexo 2. Pág. 10)

Los alumnos que tienen solamente al español como lengua materna no tienen esa resistencia ¿Cuál es la diferencia? El español y el portugués, según ALMEIDA FILHO (op. cit., 25) son las lenguas románicas que mantienen la mayor afinidad entre sí: ***“O fato de serem línguas de estoque comum no plano sistêmico ganha tom mais realista com a nossa percepção de que de fato são próximas, quase variantes dialetais uma da outra”***. A pesar de esa proximidad sería muy difícil aprender el portugués corrigiendo al español, sería imposible. Además sabemos que para que un estudiante use fluidamente una lengua tiene que pensar en ella y no simplemente hacer una traducción sobre la estructura de su lengua materna.

Entonces si tenemos en cuenta que no se podría aprender el portugués corrigiendo al español ¿No sería lógico que ocurra lo mismo con el portugués y el ‘portuñol’?

Como el ‘portuñol’ es una lengua hablada. Sobre ella prácticamente no hay registros escritos, no hay una gramática formal, en fin, todo lo que le da a una lengua el *status* de lengua, se tiende a simplificar pensando que son apenas algunas expresiones lingüísticas. Pero parecería ser que el ‘portuñol’ es un complejo universo semiótico, con vida propia.

Hay una resistencia, por parte de los alumnos por un lado porque es muy difícil corregir al ‘portuñol’” por una cuestión lógica, y por el otro por una cuestión afectiva porque es una lengua que hace parte de su identidad, incorporada en la primera matriz de la *“diálogo primario”* Ana CAMBLOG (1985) a través de ella pudieron significar el mundo y su existencia. Pedirles que corrijan la manera de expresarse en ‘portuñol’ porque nos parece que es errada su manera de hablar es pedir que se nieguen a sí mismos. Un docente del profesorado así relataba sus experiencias de cuando todavía era alumno en la carrera:

“(…) yo veía estos conflictos...de situaciones hasta bastante desagradable de que por ejemplo la persona diga “escuita” y la profesora no “escuta” y el alumno nuevamente “escuita” no “escuta” y bueno, y ahí no pero mi abuelo habla así, mi mamá habla asíy bueno y a veces se veía la incomodidad del alumno de ver su lengua su forma de expresión un poco despreciada, un poco dejada de lado y por otro lado se veía la incomodidad del docente de ponerse en este lugar de censura o de decir no...no es así como te dijo tu abuelo o como te dijo tu mamá y bueno ahí me parece que el mayor

conflicto es el afectivo (...)” (Anexo 2. Pág. 21)

Cuando se intenta corregir a un estudiante de lenguas extranjeras que transfiere palabras y estructuras de su lengua materna, el mecanismo de corrección es hacerle recordar que así es en su lengua materna y explicar al alumno cómo es en la lengua meta. Como lo mencionó el docente, debe ser conflictivo corregir y ser corregido sin una explicación lógica. La insistencia en corregir el ‘portuñol’, recalcar todo el tiempo que esa lengua es una interlengua indefinida no está dando los resultados esperados para la mayoría de los estudiantes, que quedan en una interlengua entre el ‘portuñol’ y el portugués normativo. Por un lado se tendría que tener en cuenta que son lenguas distintas y la idea de corregir una sobre la otra es casi imposible. Y por otro lado se tendría que tener en cuenta también que el uso de una lengua depende fundamentalmente del sistema de hábitos lingüísticos que el sujeto desarrolla desde su niñez, en este sentido es importante reflexionar sobre la noción de *habitus* presentada por Bourdieu:

“El habitus, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposición permanente. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético, por oposición a los modos de pensamientos esencialistas”
“Aunque es principio de una autonomía real en relación con las determinaciones inmediatas dadas por la “situación”, no una especie de esencia ahistórica cuya existencia no sería más que el desarrollo, es decir, un destino definido de una vez por todas. Los ajustes que impone sin cesar la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas pueden determinar transformaciones durables del habitus, aunque éstas no rebasan ciertos límites, entre otras razones, porque el habitus define la percepción de la situación que lo determina” (BOURDIEU, 1984b)

Eso significa que aprender una nueva lengua exigiría la concientización de desarrollar nuevos sistemas de hábitos lingüísticos.

“Como se trata essa temática nas aulas.... bom eu sempre tomo em conta todas as produções deles né...e por aí abro um espaço para fazer certas correções, algumas comparações e tentar trazer a consciência neles de que assim está mal dentro de uma

concepção do que é erro e que deve ser falado ou escrito dessa maneira, mas que o que ele traz é tomado muito em conta, o seu saber, só que a gente apresenta outras visões do que é a língua portuguesa” (Anexo 2. Pág. 2)

En este sentido coincidimos con Gloria ELDESTSTEIN (1995 b) quien, apoyada en BOURDIEU, dice:

“Un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión y su sentido. Es por ello que sería irreversible.”

Es por eso que en el alcance de las competencias se tratará de tener muy en cuenta que el tiempo en el cual se fijaron los hábitos lingüísticos de un ingresante es mucho mayor que el tiempo en el cual se podrán fijar otros nuevos, que si se pretende el reemplazo de unos por otros, se complejiza el problema y que lo necesario es encontrar modos de resolver pedagógicamente los conflictos planteados.

Dado que la cuestión emerge en la práctica nos parece apropiado citar nuevamente a ELDESTSTEIS (op. cit., 33):

“Otra característica central de la experiencia práctica es la aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente. Las estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los habitus procuran la ilusión de la comprensión inmediata de la experiencia del mundo excluyendo “cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad”.

Pensamos que la *ilusión de comprensión inmediata* que compartimos alumnos y docentes en determinados momentos de nuestras prácticas pedagógicas se apoya en otra situación ilusoria: que el ‘portuñol’ y el portugués son “la misma cosa”, que se trata de una lengua coloquial a enriquecer y elevar a la condición de lengua académica.

Otro aspecto a tener en cuenta y en cierta manera relacionado con la idea anterior, es el afectivo. La hipótesis del “filtro afectivo” KRASHEN (1985a) está relacionada con el papel que desempeñan en el proceso de adquisición aprendizaje factores como: la motivación intrínseca, las actitudes receptivas, la ansiedad y la auto confianza. KRASHEN dice que los sujetos con actitudes positivas en relación a las lenguas extranjeras aprenderán con más facilidad, pues tienden a la búsqueda de un mayor input y que por presentar un filtro afectivo más bajo, el input recibido se incorpora con mayor eficacia a los mecanismos de adquisición del lenguaje. El filtro

afectivo alto explica por qué, a pesar de la exposición a una gran cantidad de input, no se puede lograr una buena competencia lingüística.

En las clases de portugués, por lo general los alumnos demuestran una actitud positiva en relación a la recepción de la lengua y la cultura nativa, pero puede haber filtro afectivo alto que inhiba la adquisición por la ansiedad o falta de confianza debido a no poder resolver problemas sobre la forma lingüística. Recordando lo que dijo la profesora de Lengua Portuguesa y Lingüística Aplicada al Portugués: *“trato de que la clase tenga la misma dinámica que las clases de lengua, pero es increíble la diferencia porque los alumnos en las clases de Lingüística participan activamente, preguntan, opinan, cuestionan, se cuestionan y en las clases de lengua parece que son alumnos diferente la participación es casi nula. (...) pero creo que ellos imponen una barrera de que en la clase de lengua no puede haber errores (...)”*.

Aunque la profesora intenta mantener la misma dinámica en ambas disciplinas, porque es consciente de la importancia de la comunicación en el aula y la interacción. En las clases de lengua lo que se busca es lograr óptimas competencias lingüísticas en el portugués estándar y el foco está en la forma más que en el mensaje. Eso ocurre también en las otras disciplinas, los alumnos no tienen problemas de comprensión, de memoria, tampoco de elaboración de conceptos y definiciones. Pueden leer, discutir y elaborar ideas sobre cualquier tema. El conflicto surge porque están atrapados entre los dos sistemas lingüísticos y eso perjudica la producción lingüística. Entonces, posiblemente los alumnos mismos por la ansiedad y falta de confianza debido a que no pueden resolver los problemas de la forma lingüística y a la constante corrección docente, se exponen a un filtro afectivo alto.

Es importante recordar lo que decía la alumna “O” en la clase de Lingüística Aplicada: *“_ Profesora pero quien sabe es cierto porque usted me corrige en las clases de lengua y yo vuelvo a cometer los mismos errores por más que me esfuerce para hablar bien hay cosas que yo no puedo hay muchas palabras que ya tengo incorporadas y que están mal que no puedo modificar”*.

De manera sutil la alumna expresa su situación de frustración y el diálogo que sigue con la docente pareciera que no logra elevar su auto estima.

El análisis contrastivo

Hay poco conocimiento formal sobre el ‘portuñol’. El conocimiento empírico con el cual cuentan los profesores no es suficiente para hacer un análisis contrastivo entre las dos lenguas y esa es una importante herramienta para la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua. Es necesario poder contrastar la lengua meta con la lengua materna del alumno y poder contar con el bagaje que trae el alumno para construir el conocimiento a partir de la interacción conjunta profesor/alumno. Además, en una comparación de lenguas y culturas entre la lengua meta y la materna se puede encontrar la llave de las dificultades o de las facilidades de los estudiantes para adquirir la lengua extranjera. Esta comparación permite describir y predecir el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

Por ello pensamos que para afirmar las competencias del portugués en alumnos que hablan ‘portuñol’ se necesita:

- 1) identificar y analizar sus rasgos característicos;
- 2) confrontar dichos rasgos con los equivalentes o similares en portugués;
- 3) crear condiciones para que se internalicen los conocimientos sobre el portugués promoviendo hábitos vinculados a las circunstancias en la que lo usarán profesionalmente;
- 4) respetar hábitos lingüísticos personales y progresar en la adecuación de los mismos a las circunstancias de uso.

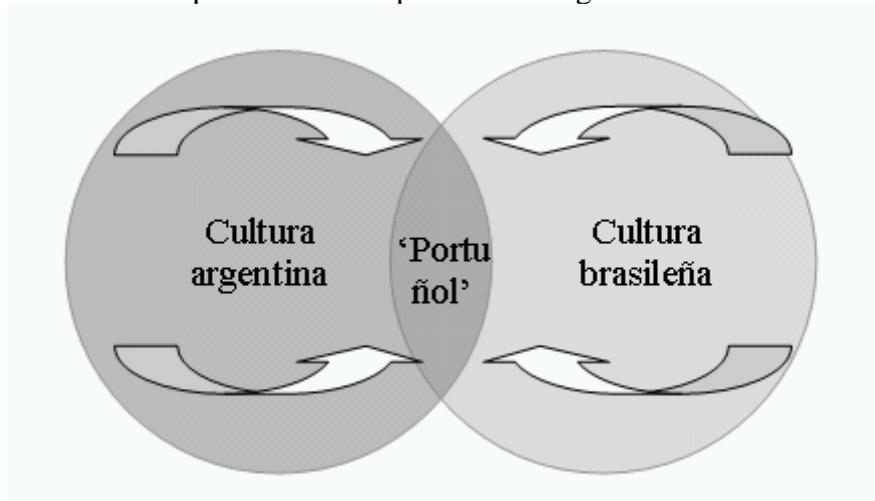
Para concluir este punto, si en el Profesorado en Portugués el ‘portuñol’ fuese considerado una lengua, tanto para los alumnos como para los profesores la situación sería diferente. A partir de ahí, teniendo en cuenta que ese “ahí” ya cuenta con un importante bagaje lingüístico se puede decir que la comprensión pragmática del portugués de Brasil y los rasgos fonéticos como por ejemplo la nasalización tan difícil de lograr para un hispanohablante, serán posibles. Entonces, se podrá presentar el sistema normativo del portugués estándar como una lengua próxima pero a su vez distinta del ‘portuñol’ y del español. Seguramente los alumnos presentarán una interlengua, pero esta etapa debe ser considerada y trabajada como una etapa entre el ‘portuñol’ y la lengua meta: el portugués normativo. Para lograr estos avances es necesario cambiar el enfoque, el tratamiento que se le da al tema y esto implica valorizar y conocer más sobre el universo semiótico del ‘portuñol’.

La comprensión pragmática: lengua, sociedad y cultura

En el punto “El portugués en otras áreas y carreras” una cita de la profesora de Portugués Instrumental de la FH y CS decía que, una gran cantidad de alumnos que cursan la cátedras Instrumental de Portugués I y II son hablantes de ‘portuñol’ y que para estas disciplina ese hecho es beneficioso porque se trabaja específicamente con la interpretación de textos en lengua portuguesa y esos alumnos tienen mayor facilidad de comprensión porque proceden de zonas de lenguas y culturas en contacto. Ellos constantemente están incorporando información de las variedades del portugués de Brasil a través de los medios de comunicación, de las relaciones sociales: parientes, amigos, vecinos, de los intercambios técnicos y comerciales. Eso significa que reciben **una** gran cantidad de insumos sobre la lengua y cultura brasileña, y es más, esa lengua y esa cultura también forman parte del universo semiótico del ‘portuñol’, así como también lo hace la lengua española y la cultura argentina.

Es así que los alumnos que hablan ‘portuñol’ tienen una gran facilidad para interpretar lo implícito cultural de la lengua portuguesa, aspecto muy difícil para cualquier estudiante de una lengua extranjera. Además de comprender con mayor facilidad los textos, cuando escuchan un chiste, cuando miran en TV un programa cómico o una película con usos del portugués, por más que presenten diferentes tonadas o regionalismos tienen mucha habilidad para comprender y una buena capacidad de inferencia, como si fuesen nativos. Eso porque desde chicos están en constante contacto con la cultura portuguesa y es un *habitus* lingüístico comprender el mensaje en portugués y resignificar en ‘portuñol’.

Pensamos que el ‘portuñol’ como “espacio de intersección” entre la cultura y la lengua actúa como un operador de interpretación. Lo graficamos:



¿Por qué algunos alumnos hablantes del ‘portuñol’ logran un buen desempeño lingüístico de portugués estándar y otros no?

Hay alumnos que son hablantes de ‘portuñol’ al ingresar en el profesorado y logran un buen desempeño lingüístico en la lengua meta mientras otros no lo alcanzan. Así opina uno de los docentes entrevistados:

(...) hay personas que tienen procedencia de la frontera y hablaban portuñol y que tienen más dificultad inclusive que la gente que directamente no hablaba portugués y que empezó a aprender el portugués, digamos ya escolarizado.... y bueno.... ahí me parece que el camino es individual nuevamente porque algunos que hablan en portuñol se preocupan e intentan modificar y otros... que hablan un portuñol o un portugués coloquial no hacen tanto por mejorar... y otros que inclusive no hablaban portugués y hoy están hablando un portugués bastante bueno bastante fluido y bien pronunciado y escriben bien y adquirieron la lengua y manejan las reglas perfectamente (...) (Anexo 2. Pág. 14)

Pensamos que no solamente las condiciones individuales influyen sobre los dispares rendimientos observados en los alumnos, sino que también podrían intervenir otras cuestiones:

- Historia de vida de cada uno, escuchando a los alumnos se puede percibir que cada sujeto es un universo, aunque hay hechos en común por la procedencia, el nivel socioeconómico y sus aspiraciones profesionales. Algunos provienen de zonas urbanas, otros de zonas urbano-marginales, otros de zonas rurales, han tenido experiencias vividas en Brasil a través de viajes, tratos con parientes y amigos. Todo ello implica diferentes niveles de intercambios lingüísticos de frontera.
- Actitudes personales con relación a resolución de problemas, auto concientización, bajo nivel de filtro afectivo.
- Conocimientos, habilidades y estrategias que desarrolló en la adquisición o aprendizaje⁵ de otras lenguas, y el manejo del propio español.

⁵ Se emplea los términos adquisición y aprendizaje teniendo en cuenta la diferenciación propuesta por Krashen op. cit. La adquisición es el proceso inconsciente que tienen lugar cuando el niño se encuentra en el proceso de asimilación de su lengua materna; el aprendizaje sería el proceso consciente de asimilación

Probablemente los que no logran las competencias lingüísticas esperadas sean aquellos cuya historia de vida, actitudes personales y adquisiciones logradas en aprendizajes de otras lenguas , hayan sido más conflictivas, menos estimuladas o más débiles.

La necesidad de investigar

Hay un planteo generalizado, por parte de los profesores acerca de la necesidad de investigar para conocer más sobre la diversidad lingüística en el aula y poder construir un marco teórico con metodología aplicable acorde con las necesidades para la formación docente.

“(...) el tema del portugués no es algo que este muy estudiado...no es cierto...justamente por esto yo creo que nosotros carecemos de conocimientos, de estrategias, de metodología con respecto al portugués, es decir que cada docente tiene su batería personal y sus conocimientos del fenómeno porque vivimos en una zona de frontera (...)” (Anexo 2. Pág. 9)

“(...) se está dando portugués prácticamente en toda la Argentina los trabajos de investigación son pocos por ahora. Tengo entendido que hay otros programas en donde se trabaja esto del portugués ...de la gente de letras... acá por lo menos hay poco, ...indudablemente que es necesario y que nos pongamos nosotros mismos a investigar otras cuestiones que...bueno hay muchos problemas, muchas cuestiones en que habría que hacer una investigación a fondo, también estamos un poco limitados por los tiempos”. (Anexo 2. Pág. 26)

“(...) tengo entendido que las profesoras que dan lengua expresión oral, expresión discursiva trabajan discuten sobre la temática y tienen además el portugués como lengua materna ...entonces yo creo que es bastante más fácil para ellos poder percibir estos problemas del portugués y ahí si se establece una mesa de discusión con respecto a la temática en el caso de nosotros los profesores que no tenemos el portugués como lengua materna tal vez no tengamos una conciencia mayor de esto porque tampoco

podamos percibir muy bien este problema ...lo percibimos en la medida en que ya es un vicio constante en los alumnos y se repite pero no tenemos esta capacidad innata por ejemplo de darnos cuenta muchas veces de lo que es el portuñol y lo que es la interlengua en mi caso yo me confundo en lo que es el portuñol y lo que es la interlengua ...yo me crié acá en Posadas y eso no se da tanto como en la zona de frontera” (Anexo 2. Pág. 11)

La idea de heterogeneidad - diversidad conlleva a la necesidad de interpretar la realidad para poder construir críticamente las propias teorías en pro de una transmisión de contenidos que sean científica y socialmente válidos y adecuados para que los futuros docentes también puedan aplicar en los contextos donde desarrollarán sus actividades.

“Necesitamos que los alumnos que después se van a trabajar en zonas de frontera establezcan las diferencias de lo que es el portuñol de lo que es la interlengua y de lo que es el portugués normativo justamente ellos que van a trabajar en esta zona que vienen de esta zona y que vuelven a esa zonano sé si están preparadosyo creo que necesitamos nosotros los profesores tomar conciencia de la problemática para transmitir esta conciencia ...cuatro años son escasos para formarlos en la lengua extranjera, sacarles los vicios de lenguaje, enseñarles a enseñar el portugués y hacer que ellos con su familia y con su comunidad se comuniquen en portuñol con los otros docente se comuniquen en portugués, con su vecindad de acá se comuniquen en español(...)” (Anexo 2. pág. 12)

El problema no es sólo en relación con lo que ocurre en el Profesorado, sino también porque estos alumnos volverán a sus comunidades, contextos bilingües, español/’portuñol’ para desempeñarse como profesores de portugués y deben contar con las herramientas para poder orientar a los alumnos en el desarrollo cognoscitivo sobre la lengua portuguesa normatizada y los usos de las variedades según las exigencias de los contextos. En este sentido, es importante mencionar como una realización muy positiva, la transformación del Plan de Estudios del Profesorado, esta nueva propuesta que se está implementando posibilitará la construcción de contenidos significativos para la carrera y aplicables en las escuelas de la región. Nos parece oportuno tener en cuenta esta reflexión:

“(...)conviene recalcar la importancia del respeto a la pluralidad como eje del curriculum de formación de profesores. Respetar y fomentar la pluralidad y

diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento que rija las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del curriculum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, contruidos y utilizados desde la conciencia de su relatividad histórica, de su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos” (PÉREZ GOMEZ, 1992)

El compromiso de una carrera de formación docente para la enseñanza de una lengua debe fundar sus bases y objetivos en la preparación de profesionales para desempeñarse en el contexto sociolingüístico regional. Los docentes deben conocer la diversidad, deben saber actuar para la resolución de los problemas lingüísticos, porque las construcciones de significados y el desarrollo cognitivo, se hace a través de la lengua.

La descripción de la situación y el planteo de la necesidad de investigar para construir un marco teórico con metodología aplicable acorde a las necesidades surge a partir de la reflexión docente y la investigación. Hay una fuerte complementación entre docencia e investigación de ahí viene el término “los docentes investigadores”. Diferentes marcos disciplinarios y desarrollos propios del campo pedagógico en particular y de las ciencias sociales en sentido más amplio, aportan alternativas que se construyen a partir de asumir una posición respecto de aquéllas que propician la investigación de la propia práctica. ELDESTAIN dice que es posible desarrollar en este sentido dos perspectivas:

“(…) a) el análisis didáctico requiere de partida como posición una actitud investigativa ante el conocimiento. Que, en tal sentido necesita incorporar la idea de provisionalidad en la construcción del conocimiento, ingresar en forma permanente la pregunta; trabajar la información generando según las situaciones hipótesis, inferencias, conjeturas; procurar las vías de validación necesarias a partir de la triangulación teórica y técnica y, por otra parte, b) el análisis didáctico no puede concretarse de otra manera que utilizando las mismas herramientas conceptuales y técnicas utilizadas en la investigación al

momento de recoger la información, a través del análisis documental y la producción escrita; la observación; las entrevistas individuales y colectivas. Destacar a su vez que, en el momento de avanzar de los registros descriptivos al análisis propiamente dicho y la interpretación, es necesario recuperar categorías teóricas, parte de la referencia adoptada, en tanto sea pertinente y por tanto iluminadoras para comprender los núcleos problemáticos en cada caso. Soportes conceptuales que se constituyen a su vez en plataformas para la generación de categorías analíticas, que permitan dar cuenta de la especificidad de la situación aún no abordadas desde la teoría” (ELDESTSTEIN 1997a).

La actitud investigativa ante el conocimiento surge como una real necesidad en nuestro caso, ya que cuando nuestros docentes reflexionan sobre el problema, a pesar de su comprensión acerca de las razones que motivan el uso del ‘portuñol’ en los alumnos, insisten en la noción de “error” y advierten la tensión que existe entre saberes previos de los alumnos y nuevas informaciones a internalizar.

“Con relación al portugués académico también hay una gran dificultad porque justamente el portugués que se maneja en esa zona es un portugués coloquial no escolarizado y es rural y difiere bastante de lo que es el portugués escolarizado o el portugués estándar que es el portugués académico ...entonces si se nota y bueno...y hay un problema grave que es el tema de la fosilización de ciertos errores”errores” en el profesorado pero son las formas de expresarse de ese pueblo también (...).” (Anexo 2. Pág. 14 y 15)

“Creo que como docente es mucho más fácil trabajar en una zona digamos que todo es una nueva información que en otra zona que hay que cambiar la información que esa persona tiene de niño y que trae de cuna y que trae de la familia y que también esa persona tiene un lazo afectivo con esa información porque la gente que tiene los errores fosilizados creo que es también una cuestión afectiva que tiene que ver con la familia, que tiene que ver con su comodidad porque es complicado para la persona que la persona llegue y hable de tal manera y uno le diga no es correcto que hables de esta manera o no debes hablar así o corregirte. Si esta persona habló si esta forma de hablar permite comunicarse en su comunidad, si esta forma de hablar permite comunicarse con su familia y si el abuelo o la madre o el padre el hermano al que él

tanto quiere habla así o se entiende así entonces por ahí la persona que no tiene todo ese lazo afectivo, no tiene todo ese bagaje anterior, toma algo y lo toma de esta manera es un aprendizaje una información nueva y listo digamos”. (Anexo 2. Pág. 18)

Es decir que los propios profesores se encuentran inmersos en la tensión entre: darse cuenta del conflicto y las limitaciones para superarlo. Por un lado se dan cuenta que los saberes previos entorpecen la adquisición de los nuevos, por otro, intuyen que la diferenciación entre lo público y lo privado tienen incidencia en la problemática, pero la concepción de la “facilidad” para trabajar acusa la carencia de soportes teóricos para abordar el problema, ya que no se trata de “cambiar la información” sino de reflexionar sobre ella, diferenciarlas de otras y ajustarla a los dominios cognitivos que corresponda.

Conclusión desde los presupuestos teóricos sobre Docencia Universitaria

La tarea de reconstrucción de la memoria, de “completamiento”, de volver a mirar y desandar un proceso de análisis para la deconstrucción y reconstrucción de las lecturas, durante y fuera del cursado de los seminarios de la maestría y el análisis de los apuntes, notas, grabaciones, entrevistas, recorrido bibliográfico para la investigación, permitió una percepción entrelazada de núcleos conceptuales para interpretar el contexto áulico de las clases de portugués en la universidad.

Para el análisis interpretativo que sigue, se puede destacar la importancia fundamental de las conceptualizaciones postuladas por Gloria Eldestein durante el seminario “*Prácticas en la Universidad*” y de Susana Celman en “*Didáctica de la educación superior*” y “*Investigación en el Aula*”.

La enseñanza en tanto práctica social expresa conflictos y contradicciones, implica un entrecruzamiento de cuestiones de distintos órdenes: políticos, ideológicos, culturales e históricos. Participan en dicha práctica sujetos sociales que tienen creencias, actitudes, valores y representaciones que, en la interacción evidencian tanto semejanzas o criterios comunes como diferencias. El aula se constituye así, tanto en lo vincular-personal, como en relación con el conocimiento de las múltiples determinaciones del contexto. Su complejidad dinámica pone en juego diferentes procesos de relación con el conocimiento, con el alumno, con el docente, con la institución y con las múltiples representaciones de los sujetos involucrados.

Esta realidad la expone un docente entrevistado, desde su personal percepción:
“El portuñol es una expresión popular que es resultado de la unión de los pueblos ...el

*problema....bueno no es un problema ...el problema es para nosotros los profesores que tenemos que hacerles llegar al portugués escolarizado o al español escolarizado, eso significa un problema pero pasa que para mí el portuñol se forma no del portugués escolarizado y el español escolarizado, sino justamente lo contrario se forma a partir del portugués coloquial rudimentario y a través del español coloquial rudimentario también porque, justamente la zona de frontera suelen ser zonas rurales o suelen ser zonas de monte y bueno y la gente se encuentra en esos contextos y es en ese contexto adonde se forma el portuñol y es una expresión mas, es una expresión popular como la gíria como algo así que uno usa en determinado grupo social y funciona en ese determinado grupo social le sirve **a nosotros como docentes nos complica**” (Anexo 2. Pág. 17 y 18)*

Se tiene en cuenta, en primer lugar lo epistemológico, a partir de ahí el objetivo es pensar en los sujetos (sujetos particulares) dispuestos a apropiarse del conocimiento. La propuesta no se lleva para ser considerada de la misma manera en los contextos diferentes. Debe haber un trabajo de contextualización y ajuste, que tienen que ver con las macro decisiones tomadas por los docentes, pues se trabaja con capital cultural de casos diferentes, en contextos diferentes: áulicos, sociales, culturales, institucionales.

En segundo lugar, se pone en el centro de la reflexión la especificidad del quehacer: cómo trabajar los procesos de conocimiento de modo tal que se logren las mejores transposiciones posibles, las mejores puestas en texto del saber para que los procesos de transmisión sean adecuados, científica y socialmente válidos, capaces de generar propuestas que signifiquen apropiación en término de contenidos.

Un componente de singular relevancia para el aprendizaje es la construcción de lo metodológico, porque lo metodológico no es una forma predeterminada absolutamente sino una construcción; no es un observable directo, sino que más bien se trata de un proceso de seguimiento de la propuesta, se lo infiere a partir de las conexiones del docente con estrategias e interacciones.

Para recorrer la propuesta metodológica el docente debe desarmar la clase y ver cómo se articulan las piezas, los elementos. La metodología no interviene como una variable más, tiene otra dimensión, porque armar lo metodológico constituye el punto de mayor creatividad en la práctica docente. Se hace necesario enfatizar el diseño - racionalidad de lo práctico, pasar de esquemas prácticos a esquemas de acción, rescatar la faceta intelectual, reconocer el bagaje del alumno, tanto de sus conocimientos previos como de lo que va construyendo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, incorporar

esquemas complejos en cuanto a los saberes. En el marco de este enfoque, además se tiene en cuenta que no sólo se trata de actuar sino también de evaluar los procesos, plantear alternativas y ampliar marcos conceptuales.

En el contexto institucional, se proyectan estilos de formación (posiciones macro): concepciones sobre el enseñar y el aprender, propias trayectorias de vida, perspectivas tecnológicas, lo ético y lo estético, lo permitido y lo no permitido. Así también se percibe cómo cada uno encaja dentro de una normativa que lo excede, ya que lo institucional penetra al aula, y es así que más allá del marco del aula hay decisiones que motivan recortes con respecto a la individualidad del docente, en la circularidad de asumir lo heterogéneo y lo diverso y obrar en consecuencia.

En el docente están muy arraigadas las representaciones macro institucionales, sobre el alumno ideal. Las prácticas están atravesadas por múltiples cuestiones que operan como interferencias tanto desde lo macro - contexto social - como desde lo micro - el propio docente. Al docente se lo formó bajo la idea central de la homogeneidad, según la cual, desde diferentes puntos de partida debía arribar a puntos de llegadas iguales. Hoy es necesario pensar la tarea docente desde la idea de la heterogeneidad y la diversidad. Por esta razón, compartimos la idea de Gloria ELDESTAIN sobre la importancia de la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia para que el docente se convierta en un mediador activo que construye críticamente sus propias teorías:

“(...) el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que construye críticamente sus propias teorías “(ELDESTAIN, 1997a).

CAPÍTULO II

La investigación

El objeto de investigación se fue conformando desde las experiencias cotidianas en el contexto del aula, de manera articulada con el recorrido teórico durante el cursado de la Maestría en docencia Universitaria. Los postulados presentados, principalmente, por las profesoras Lidia Fernández durante el seminario de “*Introducción a la Investigación*”, Susana Celman en “*Investigación en el Aula*” y “*Didáctica de la educación superiores*” Gloria Eldestein durante el seminario “*Prácticas en la Universidad*” y Ana Zoppi en el “*Taller de Tesis*”, destacaron la necesidad de problematizar, demarcar el objeto de estudio y llevar adelante la investigación con sustentación teórica.

El objeto de estudio, enmarcado en el área teórica correspondiente a un Profesorado de Lengua Extranjera para la formación de profesionales que se desempeñen en un contexto complejo de diversidad lingüística, exigió una investigación interdisciplinar, con la exploración indagatoria en la literatura de diferentes áreas: sociolingüística, lingüística aplicada, semiótica, antropología, historia y sociología.

El recorrido bibliográfico sobre investigación permitió elaborar un diseño de investigación en base a la percepción entrelazada de núcleos conceptuales aplicables al contexto áulico del Profesorado en Portugués. El trabajo de campo incluye: notas, grabaciones, entrevistas y observaciones.

Paradigma de investigación

“Paradigma es una cosmovisión de mundo, prepara al estudiante para entrar a formar parte como miembro de una comunidad científica particular con la que trabajará mas tarde” BACHELARD (1972). Para TOMAS KUHN (1962) la noción de paradigma sería un logro científico consensualmente adoptado por una comunidad científica como

guía sistemática para la realización de sus tareas, logro que posibilita, la práctica normal de la ciencia. También GAGE (1963) en su capítulo “Paradigms For Research on Teaching”, se refirió a los paradigmas como modelos, pautas o esquemas. Dice también que no son teorías, son más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que, cuando se las aplica, pueden conducir al desarrollo teórico.

El racionalismo, el positivismo y el naturalismo son los paradigmas que ocupan un lugar preferente en las investigaciones científicas, no hay base para elegir uno sobre el otro. Cada paradigma descansa sobre ciertos supuestos, aunque los axiomas subyacentes no requieren ni aplican una necesidad lógica de adhesión en cualquiera de estos conjuntos de posiciones, los seguidores parecen estar fuertemente inclinados a hacerlo probablemente porque están así entrenados.

Las Ciencias Sociales se amoldan más a los métodos naturalistas e interpretativos, aunque hay casos en que pueden ser de utilidad los métodos cuantitativos. Para GUBA (1981), en el paradigma naturalista, también denominado interpretativo, fenomenológico, antropológico o etnográfico, el investigador y las personas investigadas están interrelacionadas e incluso se inclinan a utilizar a sí mismos como un instrumento, perdiendo algo de fiabilidad y objetividad, con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento táctico. Esto está de acuerdo con lo que plantea STENHOUSE (1987) y puede ser muy positivo porque el también cree que la teoría se desenvuelve en medio de resultados múltiples, en interacción con las personas investigadas y que, con el tiempo, modifican tanto a los investigadores como a las personas investigadas.

Método de investigación: el etnográfico

Esta investigación, adherida al paradigma naturalista, sustentada en un marco teórico interdisciplinar.

El naturalismo promociona la etnografía como el método central de la investigación social, en la que la observación participante es fundamental:

“El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas

que él o ella han elegido estudiar” (HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul, 1994)

La etnografía pone énfasis en estudios exploratorios con programas abiertos y emergentes a través de una reflexividad fundamental; el hecho de que seamos parte del mundo que estamos estudiando, permite la confrontación entre experiencias de otros con las propias. Coincidimos con la idea de HAMMERSLEY y ATKINSON, en cuanto pensamos que la investigación social puede enriquecerse mediante la consideración de la capacidad humana de realizar observaciones participantes, en las que el sentido común orienta al reconocimiento de aspectos de la conducta y la acción que podrían no advertirse al aplicar otros métodos de estudios.

Recopilación al análisis de información

En el método etnográfico la recopilación de información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico. La elaboración teórica y el relevamiento de la información están relacionadas dialécticamente. Veamos qué dicen HAMMERSLEY y ATKINSON (op. cit., 42) sobre el análisis de la información:

“(...) no es un proceso diferente al de la investigación. Éste comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo. De esta manera, el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación.” (subrayado nuestro)

Cuando se formula y se define el problema de investigación y se plantean los primeros objetivos ya se está haciendo un análisis de la información procedente de la reflexividad de la observación participante. La investigación no puede ser totalmente diseñada en la fase previa al trabajo de campo, se van formulando constantemente objetivos en base a las lecturas, para el estudio de campo y paralelo a estos van surgiendo los análisis.

Para esta tesis se tuvo que llevar a cabo un trabajo de campo en situaciones donde de las que se tiene poco conocimiento previo, fue necesario un diseño abierto y emergente.

Hipótesis

En una investigación con un diseño emergente, es decir, construido durante su desarrollo, y caracterizado por ser flexible y abierto, las hipótesis son de carácter orientativo, en el sentido de que la hipótesis traduce por definición el espíritu de descubrimiento que caracteriza a cualquier trabajo de investigación:

“La actitud del investigador, debe ser la de alerta receptividad, de buscar antes de comprobar. En lugar de limitarse a la comprobación de hipótesis existentes, es guiado por los aspectos nuevos del objeto estudiado. Su búsqueda es constante en el proceso de reestructuración y redirección conforme se va obteniendo nueva información. Se introducen cambios frecuentes en los tipos de datos recogidos o en los criterios seleccionados de casos conforme las hipótesis que van surgiendo piden nueva información” (QUIVY y CAMPENHOUDT, 1995).

Según los autores, las hipótesis de investigación orientan el trabajo, se puede decir que para este trabajo no se plantearon hipótesis con el propósito de comprobaciones finales, pues se dio más importancia a la investigación en sí, al proceso mismo y no al producto final.

Las prácticas etnográficas

Las principales etapas han consistido en: las lecturas exploratorias, los objetivos, recolección de información, el trabajo de campo y el análisis. Hay que aclarar que las actividades se realizaron de manera casi simultánea, es decir, según cómo se iba avanzando se planteaban nuevos objetivos de trabajo, por ejemplo, al transcribir y analizar entrevistas surgía la necesidad de nuevas lecturas, en áreas que no se había pensado, también surgían cuestiones que exigían nuevas observaciones para triangulaciones.

Los primeros objetivos

Los primeros objetivos de la investigación que fueron presentados en el proyecto de tesis, ya formaban parte del resultado de un análisis, a partir de la observación participante del investigador con el planteo del problema y las preguntas iniciales.

Tanto, el conocimiento empírico sobre el tema, cuanto las lecturas previas, posibilitaron trazar dichos objetivos, en los términos siguientes:

- a) realizar un estudio interpretativo desde los presupuestos teóricos sobre la docencia universitaria en relación con la temática seleccionada;
- b) describir, caracterizar y analizar el portugués que hablan los alumnos del Profesorado provenientes de la zona de frontera.

Estos primeros objetivos orientaron las lecturas y el trabajo de campo necesarios para iniciar la elaboración de la tesis: lecturas específicas, indagaciones bibliográficas ampliatorias y esquemas orientadores para las entrevistas, que luego de ser analizadas motivaron nuevos recorridos indagatorios. A continuación se describe el proceso.

Estudios exploratorios de la literatura

Las lecturas exploratorias tuvieron como finalidad proporcionar una mayor familiaridad con el problema a investigar, con vistas a interpretarlo en base a un marco teórico interdisciplinar y a partir de ahí lograr confianza y capacidad de integración para unir los diversos recortes de información en una interpretación unificada, para la elaboración del marco teórico propio del trabajo. Además, a través de las lecturas se reunió información acerca de posibilidades prácticas para llevar a cabo la investigación, para realizar el análisis y para escribir el trabajo. En este sentido, referido al uso de la bibliografía consultada para esta tesis, hay que destacar tres aspectos aclaratorios sobre:

- a) estilo de escritura del marco teórico consultado: se integrada a los planteos e interpretaciones presentados en todos los capítulos de la tesis, desde las primeras informaciones registradas que ya exigieron un análisis, hasta las conclusiones finales fundamentadas con citas que hacen referencia al material teórico consultado.
- b) corrientes de pensamientos: aunque la elaboración de este trabajo es de naturaleza interpretativa, puesto que se inscribe en el paradigma naturalista, es necesario aclarar que la bibliografía consultada, proviene de distintas corrientes de pensamiento, tanto de

naturalismo como del positivismo. “(...) *es natural que un investigador adquiera conocimiento de los trabajos anteriores que se refieren a propósitos comparables y que sea explícito sobre lo que es similar y lo que distingue a su propio trabajo de dichas corrientes de pensamiento (...)*” (QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L.V., op. cit., 49)

c) naturaleza interdisciplinar de la investigación: en un principio, las lecturas de la bibliografía utilizada en la maestría, desarrollaron una especie de concientización del significado de la docencia universitaria como práctica social, donde cobró fuerza la temática que nos ocupa; a partir del planteo de una necesidad de investigar se fueron incorporando lecturas específicas sobre el áreas de conocimiento afines con el profesorado y con investigaciones en Sociolingüística.

d) uso de la bibliografía utilizada en la Maestría en Educación Superior: se utilizaron principalmente las referidas a didáctica, práctica pedagógica, curriculum e investigación.

e) relación con el propósito de la carrera: dado el objetivo de la formación docente en lengua extranjera, también se consultó sobre Lingüística Aplicada, como área de investigación aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada en la resolución de problemas resultantes del uso de la lengua. La Lingüística Aplicada colabora con el avance del conocimiento teórico, a través de investigaciones de naturaleza positivista e interpretativista. Aunque se haya trabajado con autores de distintas corrientes de pensamiento, el foco se centró en el proceso del uso de las lenguas, en el que fue necesario un abordaje de naturaleza interpretativista, en base a métodos de investigación etnográfica.

Entrevistas

Las lecturas y las entrevistas exploratorias deben ayudar a formar la problemática de la investigación. Las primeras ayudan a concretar los conocimientos que se refieren al problema inicial; las segundas contribuyen a describir los aspectos que se han de tomar en consideración, amplían y ratifican el campo de investigación de las lecturas. Por lo tanto, las lecturas ofrecen un marco a las entrevistas exploratorias y éstas aclaran lo concerniente a dicho marco.

“Las entrevistas exploratorias no tienen por función verificar las hipótesis ni

recolectar o analizar datos precisos, sino más bien abrir pistas de reflexión, ampliar los horizontes de lectura, tomar conciencia de las dimensiones y los aspectos de un problema, en los cuales el investigador no pensó de manera espontánea. Las entrevistas también evitan que el investigador se ocupe de problemas falsos, productos inconscientes de prejuicios y premoniciones”. (QUIVY y CAMPENHOUDT, op. cit., 49)

Como dicen los autores, las entrevistas tienen por función demostrar los aspectos del fenómeno estudiado en los que el investigador no pensó espontáneamente y de este modo complementar las pistas de trabajo que se manifestaron a partir de las lecturas. Las entrevistas exploratorias resultaron una técnica muy valiosa para este trabajo, pues contribuyeron a encontrar pistas de reflexión, plantear ideas e hipótesis de trabajo.

La problemática a investigar: *“Intercambios Lingüísticos de Frontera: incidencia en el desarrollo académico de los alumnos de profesorado”*, era un tema mirado por el investigador, connotado, cargado de significaciones a partir de un cierto conocimiento empírico en las prácticas en el aula y las lecturas. Ese conocimiento previo posibilitó la configuración de un escenario, con actores y objetivos a indagar:

- a) los profesores > para poder contar con el conocimiento, la opinión y el aporte de experiencias que hayan vivido en relación a la temática.
- b) los alumnos > además de los aspectos mencionados en a) fueron útiles también para utilizar sus expresiones a través de las entrevistas como corpus para el análisis lingüístico. Los datos captados en la oralidad se corroboraron y completaron con las transcripciones escritas de las entrevistas.

Las guías de este trabajo, fueron utilizadas como herramienta para intervenciones, de manera abierta, con el objetivo de reubicar la entrevista de acuerdo con sus objetivos, también para impulsar la dinámica o incitar al entrevistado a profundizar ciertos aspectos importantes del tema tratado. Para los procedimientos de entrevista se tuvo en cuenta las sugerencias de QUIVY y CAMPENHOUDT, op. cit., 49):

“En el transcurso de las entrevistas exploratorias, es importante que el entrevistado exprese su propia “realidad”, en su propio lenguaje, con sus propias categorías conceptuales y sus marcos de referencia. Mediante

intervenciones muy precisas y autoritarias, el entrevistador impone sus propias categorías mentales. La entrevista no puede cumplir su función exploratoria ya que el interlocutor no tiene más que responder dentro de esas categorías, es decir, confirmar las ideas que el investigador pensó con anterioridad.”

En efecto, es raro que el interlocutor rechace la manera cómo se le plantea el problema: ya sea que lo reflexione una primera vez, o bien porque le impresionó la categoría del investigador o la situación de la entrevista. Por ello, se trató de hacer una breve exposición introductoria acerca de los objetivos de la entrevista y sobre lo que se espera de ella para darle el tono general de conversación libre y abierta sobre el tema.

Lo expuesto, hasta aquí configuró el marco general para las entrevistas hechas tanto con los alumnos, como con los docentes, si bien, se tuvieron en cuenta aspectos particulares para cada grupo. Las entrevistas con los alumnos, que tuvieron por objetivo también ser utilizadas para el análisis lingüístico del ‘portuñol’, necesitaron un tratamiento especial, incluso se apeló a la consulta de bibliografía específica sobre el tema; se puede citar como ejemplo los trabajos de LABOV, W. (1983a)

Entrevistas con los alumnos

El diseño para la entrevista con alumnos, con expectativas de análisis en niveles bastante complejos y desconocidos, necesitó una metodología especial diseñada para este trabajo, sustentada por el marco teórico de la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística y la Semiótica. A través de las entrevistas se lograron los siguientes aportes:

- a) El conocimiento de las historias de los informantes, sus pensamientos y sentimientos en relación con sus propias experiencias como bilingües, como habitantes de la semiósfera de frontera, del acontecer en sus comunidades y en la configuración de los contextos.
- b) Relevamiento de textos que permitieron obtener datos para interpretar las variaciones lingüísticas en los diferentes niveles de análisis de la lengua: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático.

La guía para la entrevista (en Plan de Tesis anexo 6), fue organizada para que el informante relate de manera espontánea su historia de vida en relación con los intercambios lingüísticos, siempre teniendo en cuenta sus experiencias y procesos

semióticos: en el ambiente familiar, comunitario, escolar y el universitario. Los alumnos tienen bien clara la diferencia entre el español y el ‘portuñol’, al dirigirse a ellos en español, el código inmediato de interlocución es el español, al dirigirse en portugués, el código de interlocución es el ‘portuñol’. Esta modalidad interlocutiva determinó que las entrevistas fueran en portugués, de acuerdo con las exigencias requeridas por el análisis lingüístico.

A modo de aclaración: los alumnos entrevistados pasaron por un proceso de educación formal: EGB y Polimodal a través de la lengua española, así que ellos lograron hacer esa diferenciación entre español y ‘portuñol’, este factor puede variar si la persona no tiene una escolarización en español.

También se optó por entrevistar a alumnos de los primeros años, porque todavía no están influenciados por las exposiciones normativas del portugués estándar del profesorado, y proporcionan insumos valiosos para entender la dinámica del ‘portuñol’.

A partir de la escucha de las entrevistas, ya surgieron parámetros de distinción y similitud para elegir los informantes que podrían ser representativos. La primera cuestión que llamó la atención fue el hecho de que proviniendo del mismo contexto, algunos tenían al ‘portuñol’ como lengua materna y otros como segunda o tercera lengua, presentando variedades lingüísticas. Otra cuestión se planteó en relación con los distintos contextos de origen, hay variabilidad en relación con los informantes de las zonas rurales, urbano-marginales y urbanas. Hay que aclarar que las historias son distintas, sin embargo las situaciones se repiten, o sea que un informante puede ser un modelo, siempre que se tenga en cuenta que no hay un rigor absoluto en esta representatividad. Por ejemplo, los informantes de zonas rurales repiten hechos que generalmente son comunes a todos: todos vivían en lugares aislados, de escasa población, la comunicación era con la familia y con los vecinos (en que generalmente la lengua de uso diario era el portuñol), el español se usaba en el contexto de la escuela, al hablar con el maestro, etc.

Para las entrevistas se trató de crear un clima de confianza tal, que los informantes pudieran expresar sus percepciones metalingüísticas sin inhibiciones, buscando que se lograra la mayor fidelidad posible entre el pensar/sentir de cada entrevistado. No obstante, el texto transcrito de las entrevistas muestra cierta variabilidad por la influencia del contexto o el interlocutor. Los alumnos fueron entrevistados en un contexto académico, por un profesor que se supone es el controlador, el que evalúa; en el contexto nativo de uso de la lengua o en situaciones

naturales, como por ejemplo, conversaciones en el hogar o con amigos, la producción lingüística podría haber sido diferente en algunos aspectos.

No obstante, esta situación de entrevista sirvió para explicar la idea de la variabilidad del ‘portuñol’ que se presenta en el último punto.

Para analizar las entrevistas con los alumnos se tuvo en cuenta los estudios de William LABOV (1983) sobre el comportamiento lingüístico, en que el autor presenta estilos de discurso en situación de entrevistas y observaciones, el “casual” que se puede dar en una situación informal y el “cuidado” que se da en una situación formal. LABOV dice que el estilo “discurso cuidado” es el más sencillo de definir:

“En nuestro trabajo, este es el tipo de discurso que ocurre normalmente cuando el sujeto responde a las preguntas que son reconocidas formalmente como <<parte de la entrevista>>. Hablando en general, una entrevista cuyo objeto declarado es que el lenguaje del hablante tiene un grado mayor de formalidad que cualquier conversación. No es tan formal como un discurso público, y también lo es menos que el tipo de discurso que uno debe utilizar en la primera entrevista para un empleo, pero es ciertamente más formal que la conversación espontánea entre miembros de la misma familia o entre amigos”. (LABOV, op. cit., 54)

En el texto del cual se extrajo la cita precedente; el autor presenta una serie de técnicas para incrementar el rango formal, luego habla del “*discurso casual o espontáneo*”, es el que se puede observar en el discurso cotidiano, el que el informante utiliza cuando discute con su mujer, juega con sus hijos, pasa el rato con sus amigos, etc. LABOV da como ejemplo de entrevistas con máximo de espontaneidad a las observaciones realizadas por él como “*asistente anónimo*” en las calles de Nueva York y las observaciones no dirigidas y anónimas en los almacenes, en que la influencia de la presencia del lingüista desaparece por completo. Para cierto tipo de análisis es necesario la entrevista y para estos casos él sugiere el discurso cuidado/espontáneo, que ocurre cuando en una entrevista se logra que el entrevistado se relaje a tal punto que comienza a relatar de manera natural cosas que le ocurrieron.

Si el propósito del trabajo fuese describir detalladamente la estructura de la lengua, serían necesarias observaciones en los contextos de los hablantes nativos, quizás de manera anónima sin la presencia explícita del lingüista para evitar el “*discurso*

cuidado” . Para los hablantes del ‘portuñol’ el discurso cuidado no sería intentar hablar de manera formal el ‘portuñol’ sino que sería intentar hablar español o portugués, porque el ‘portuñol’ es estigmatizado y desprestigiado a tal punto que los propios nativos piensan que hablar ‘portuñol’ es no saber hablar o “hablar mal”. Ante la presencia de un controlador externo el cambio de códigos es automático.

En este trabajo aunque interesa saber si el ‘portuñol’ tiene un sistema lingüístico para su funcionamiento, el propósito mayor es interpretar su incidencia en el desarrollo académico, por lo tanto la presencia de situaciones formales también fueron utilizadas para tratar de interpretar el comportamiento lingüístico en relación con aspectos referidos a: el conocimiento, la afectividad, la identidad y lo ideológico que están en juego en el contexto áulico. Por esta razón, cuando se observó y se entrevistó, el foco de atención no estuvo solamente en la forma del discurso sino también en los significados del discurso.

Para interpretar la situación de los informantes como alumnos del profesorado cabe recordar lo que dice BOURDIEU (1984b) sobre el “*mercado lingüístico*” acerca de que produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio:

“El mercado lingüístico es algo muy concreto y a la vez muy abstracto. Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas éstas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística”.

El objetivo de los alumnos al estudiar el Profesorado en Portugués es poder acceder a ese “*capital lingüístico*”, y como ellos también saben que el profesorado es un ambiente que juzga constantemente sus infracciones, en este sentido se tuvieron en cuenta algunas variables como intentos de producir el discurso en el portugués normativo. BOURDIEU habla de las situaciones de encuesta en relación al “*capital escolar*”:

“Si uno hace variar la situación de encuesta, observar que, cuanto menos tenso sea el control o cuanto más se aleje uno de los de los sectores más controlados

de la cultura, más vinculada estará la actuación de origen social. Por el contrario, cuanto más se esfuerce el control, más vinculada estará al capital escolar”. (op. cit., 57)

Teniendo en cuenta esto, el enfoque no se centró solamente en la forma de expresión sino en las significaciones que surgen a partir de un contexto formal o de una ocurrencia, de ese análisis del discurso en el contexto académico. El recurso que se utilizó para verificar que gran parte de la variabilidad que aparece en las transcripciones es el hecho de estar en el contexto académico, fueron las observaciones, sin notas, en conversaciones informales para que los alumnos no se den cuenta que estaban siendo observados, esta estrategia resulta lo más próximo a lo que cuenta LABOV (op.cit 54) sobre las observaciones anónimas.

Método para las transcripciones de las entrevistas

De veinte entrevistas grabadas se transcribieron textualmente ocho, que están en el anexo 1. Las entrevistas elegidas (según criterios, los principales fueron: informantes procedentes de distintas localidades; unos en que es el ‘portuñol’ lengua materna, y otros en que es la segunda lengua), fueron transcritas textualmente y de manera detallada. Para escribir los textos se utilizó lengua portuguesa, porque se consideró que las producciones lingüísticas estaban más próximas al portugués que al español. Por lo tanto, también se utilizaron las convenciones ortográficas del portugués, con algunas modificaciones, para facilitar el trabajo, pero todo ello se hizo de manera organizada según las explicaciones que siguen:

- a) palabras procedentes del español y con pronunciación en español, se respetó la grafía del español;
 - b) palabras que no aparecen en la nomenclatura del portugués ni del español, se transcribió tal cual se escuchaba el fonema, para facilitar la comprensión utilizando grafías de uso consciente. Por tal motivo se trató de establecer signos que no correspondan a ninguna de las lenguas en sus formas estándares, pero se respetan en todas las transcripciones y análisis, facilitando la comprensión. Estas modificaciones se presentan abajo detalladamente.
- 1) Palabras como “fio” o “trabaio”, provenientes del portugués no-padrón, no hay grafía porque en el portugués normativo se escribe “filho” y “trabalho”. Además

hay variabilidades, a veces el informante la pronuncia de una manera o de otra, entonces, según la pronunciación captada se escribe. Los verbos *estou*, *falar*, *comprar*, cuando son pronunciados, *tô*, *falá* o *nóis temo*, *nóis falemo*, *nóis compremo*, se transcribió según la pronunciación. Es importante aclarar que en los estudios presentados por BAGNO, Marcos (2000b) utilizado como parte del marco teórico para el estudio lingüístico, algunas de las palabras, ya son utilizadas por el autor con esta grafía.

- 2) Palabras que indican formas coloquiales por ejemplo: *vocêis*, *nóis* (portugués normativo *nós*, *vocês*) se trató de transcribir tal como se escucha, para verificar la variabilidad entre lo coloquial y las formas padrones. También se tuvo en cuenta otras formas coloquiales como la palabra *taméin* (portugués normativo *também*), *tem/tein*, *bem/bein*, *João/Juãu*, *mãe/mãi*, *espanhol/ispanhol*.
- 3) Palabras que indican usos característicos regionales, por ejemplo *ele/eli*, *gente/genti*, *porque/purqui*, *futibol/futibou*, se trató de escribir respetando la pronunciación.
- 4) palabras híbridas *ermãu*, (*hermano/irmão*) *ermã* (*hermana, irmã*), *in* (*en/em*). En las conjugaciones verbales como *falin* (*falam/hablan*), *fiquin* (*fiquem/queden*), para las cuales no existe una grafía se escribió como se escucha.
- 5) Para el punto que trabaja la variabilidad fonética en que las formas pueden ser dichas según una lengua, pero con la fonética de la otra, e incluso con influencia de otras lenguas como el alemán o italiano, para evitar confusión se utilizó el método de transcripción fonética. Por ejemplo: *tio*, *tia*, *día/dia*, *cancha*, *banho*, *banana*, *casa*, *mesa*, en fin, son muchas las palabras que se escriben de la misma manera en ambas lenguas pero la pronunciación es diferente

Entrevistas con los docentes

El profesorado en portugués no tiene una planta docente muy numerosa, esto permitió entrevistar a todos los profesores que estuvieron a cargo de las materias dictadas en portugués en el transcurso del año académico de 2003. La transcripción de las entrevistas y las informaciones generales sobre las materias y las áreas a que se dedica cada docente están en el en el anexo 2.

Las entrevistas con los docentes se llevaron a cabo en un contexto alejado de lo académico, con un matiz totalmente informal, para que fluya de manera espontánea y sin preparación previa, la opinión y el conocimiento sobre la problemática.

La guía fue elaborada con preguntas abiertas, flexibles y fue utilizada simplemente para orientación del investigador en el momento de la indagatoria y no como cuestionario para el entrevistado.

Guía para las entrevistas con los docentes

- Carreras, cátedras y cursos en que se desempeña.
- Opinión sobre el espectro sociolingüístico de la región y si hay incidencia en el discurso de los alumnos de la universidad.
- Comparación entre el discurso de los alumnos de la carrera de portugués y de alumnos de otras carreras y cursos. (con relación al portugués y con relación al español (marcas, tonadas, expresiones)).
- Características del portugués de Brasil.
- Identificación del modelo o variedad al que responden las prácticas de enseñanza/ aprendizaje del profesorado.
- Competencias lingüísticas necesarias de alcanzar por los alumnos para responder a esos modelos.
- Opiniones sobre el 'portuñol'.
- Identificación de alumnos que hablan 'portuñol' (comisión - año).
- Identificación de alumnos hacen distinción entre el 'portuñol' y el portugués que se enseña en el profesorado.
- Grado de importancia de la incidencia del 'portuñol' en el desarrollo académico de los alumnos.
- Modos de manifestación (escritura, habla, todo el tiempo, de vez en cuando, en intervalos, entre colegas, momentos de tensión, evaluación, seminarios, prácticas, consultas con el profesor).
- Aspectos en qué se noten las interferencias o transferencias del 'portuñol' (fonética, morfosintaxis, género, número, concordancia), semántica. Ejemplos.
- Metodología aplicada para trabajar la problemática. Bibliografía utilizada y marco teórico hace referencia al tema.
- Espacios para trabajar el tema en el equipo docente: en el curriculum, en reuniones de trabajo, en evaluaciones y criterios conformados al respecto entre el equipo docente.

- Postura de la carrera.
- Postura de la Facultad – Universidad.

Observaciones y registros

Las anotaciones de campo adoptan el método tradicional usado para registrar los datos procedentes de la observación. HAMMERLEY y ATKINSON (op. cit., 42) dicen que según el carácter etnográfico, las notas consisten en descripciones más o menos concretas de procesos sociales y sus contextos, la finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación.

El relevamiento de datos es una tarea compleja donde, como dicen los autores, hay que poner en práctica el sentido común porque por una lado se puede cometer el error de querer registrar todo, y por otro, hay que hacer la diferencia entre lo relevante y lo irrelevante para el estudio en cuestión.

En una observación nunca es posible registrarlo todo, las escenas sociales son inagotables; es necesario realizar algún tipo de selección, además la naturaleza de la selección suele variar con el tiempo. Durante la primera etapa de la investigación, las notas de campo son de carácter general y, probablemente, existirá cierto recelo de priorizar cualquier aspecto en particular puesto que no se estará en condiciones de realizar ese tipo de selección de tópicos. A medida que avanza la investigación y se identifican nuevas soluciones, las notas se irán restringiendo al tema en cuestión.

Por otro lado, a veces, lo cotidiano o cercano se vuelve invisible, por esta razón la observación participante implica: conversaciones, diálogos, preguntas al docente, mirar a los demás y a partir de ahí reconstruir la significación. También tenemos que tener en cuenta la teoría de los códigos culturales, las palabras que connotan significados diferentes desde determinados autores o desde determinados enfoques. A su vez puede ocurrir que características que previamente parecían insignificantes pueden adquirir nuevos significados.

Las cuestiones citadas en los dos párrafos anteriores, presentadas de manera muy general, se trataron de tener en cuenta en la práctica, que se llevó a cabo de tres maneras:

a) observaciones en las clases de otros profesores de portugués, donde se utilizó

grabador y apuntes;

- b) observaciones tácitas donde el observador también cumplía el papel de profesor, en que los registros se hacían después;
- c) observaciones encubiertas, en momentos que los alumnos estaban conversando de manera natural. Estas fueron hechas con dos objetivos: a) para conocer los mecanismos semióticos en relación con las producciones lingüísticas, por ejemplo verificar si se repetían o no los usos que aparecen en los textos transcritos de las entrevistas, b) conocer más de su cultura, de acuerdo con el naturalismo, para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento. Afortunadamente, las capacidades que hemos desarrollado como actores sociales pueden darnos ese acceso, como observadores participantes podemos aprender la cultura o subcultura de la gente que estamos estudiando. Podemos llegar a interpretar el mundo de la misma forma que los informantes lo hacen. Esta estrategia de conversar de manera natural con los alumnos es una excelente estrategia para ampliar la información de las entrevistas, puesto que la situación de la entrevista, por más natural que se intente hacerla, siempre es un momento de tensión.

En los tres procedimientos utilizados para la recolección y registro de información hubo observación participante, de manera abierta o encubierta. Puede considerarse ésta la parte más compleja del trabajo debido al hecho de estar, quien investiga, tan involucrado en la situación que estudia (surge una interacción constante entre el rol docente y el rol de investigador). ¿Cómo se mide la validez de las interpretaciones que surgen a partir de las lecturas de las situaciones que se presentan en el aula?

La validez

El punto anterior, finaliza con el autocuestionamiento de la validez de los estudios, que hace crisis, justamente, en cuestiones en que el investigador se ve muy involucrado.

GUBA (1981), presenta los criterios de credibilidad en la investigación naturalista, dice que son necesarias constantes conversaciones con los pares para el

intercambio de ideas, las triangulaciones para las verificaciones de las comprobaciones sirven para nortear la investigación y revisar las interpretaciones hechas a partir de las experiencias en el aula; todo debe ser lo más descriptivo posible, utilizar filmaciones, diario del investigador y toda forma de registrar la realidad. También dice que la base de la instrumentación para lograr construcciones válidas está puesta justamente en que se estrechen de objetividad, porque la validez sale de la construcción interpretativa de los sujetos o actores. Para aquellos que intentan trabajar en investigación sobre situaciones en las que se vean involucrados, en casos en donde hay que meterse en la vida cotidiana es necesario hacer un esfuerzo de distanciamiento para poder trabajar. En el relato muchas veces se establecen ciertas líneas de significación de interpretación que el observador las incluye en el análisis, para esto hay que realizar corroboraciones continuas en la relación entre datos e interpretación. otros investigadores.

El proceso de comprobación con los pares, otros investigadores, es la acción aliada más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón de la credibilidad.

HAMMERLEY y ATKINSON (op. cit. 42), dicen que el naturalismo propone que, el mundo social debería ser estudiado en su estado “natural” tanto cuanto sea posible sin ser contaminado por el investigador. En este sentido los autores hacen una crítica, en la que afirman que ni el positivismo ni el naturalismo proporcionan una estructura adecuada para la investigación social, porque ambos no consideran la reflexividad fundamental, hecho por el cual el investigador se involucra en el mundo que está estudiando:

“Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de este mundo. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista.”

Teniendo en cuenta los postulados tanto de GUBA, como de HAMMERLEY y ATKINSON, en todo momento privilegiados la flexibilidad y el sentido común del investigador en las diferentes etapas de este trabajo. Además es la primera vez que se lleva a cabo una investigación sistemática sobre esta problemática en nuestro

profesorado; por lo tanto no se cuenta con trabajos anteriores que hubiesen servido de apoyo en su validación. Por otro lado, y teniendo en cuenta lo que dice GUBA, es importante destacar que todas las ideas desarrolladas en la redacción final del trabajo están fundamentadas con citas de las entrevistas con los docentes y los alumnos, metodología utilizada para volver explícitas las triangulaciones y comprobaciones.

CAPÍTULO III

El ‘portuñol’: contextualización regional

A lo largo de la frontera misionera con Brasil y muy adentro en ambos países, y con el pasar de los años, fueron constantes las inmigraciones y migraciones. Cuando nos referimos a inmigraciones hablamos de la gente que vino de distintos países europeos a radicarse en toda América; esto dio por resultado que, en una misma región pasaron a convivir distintas comunidades. Cuando hablamos de región no hablamos de un país determinado, sino de un ámbito territorial con características culturales y lingüísticas comunes, por ej. La Cuenca del Plata que incluye provincias argentinas y estados brasileños; en estos casos, donde puede existir accidentes geográficos, políticos y normas marcando una división, también podrá constituirse una misma comunidad, y se puede decir “yo pertenezco a la Argentina” o “yo pertenezco al Brasil”, pero esto no impide que del otro lado viva un hermano o un primo o y aún hijos, y no se puede delimitar la cultura de esta comunidad y sus distintos idiomas que siguen vivos y circulando de un país a otro sin frontera para los intercambios.

En la región que nos ocupa, el espectro sociolingüístico, dado el contacto entre el portugués y el español, es bastante complejo. La dinámica de intercambios socioculturales de este contexto generó diferentes alternativas para la comunicación, en donde conviven el español estándar, el portugués estándar y las variedades de ambas junto a otras lenguas que también coexisten en la región debido al conglomerado multiétnico. Varían de comunidades a comunidades, ya que es la coexistencia no solamente del portugués y el español sino también muchos otros idiomas: polaco, alemán, italiano, suizo, etc.

El aspecto más fascinante que ha surgido a partir del contacto entre las fronteras semióticas y que ha despertado el interés principalmente en el ámbito de los estudios sociales y culturales es el dialecto no estandarizado conocido como ‘portuñol’.

Información sobre estudios realizados

El contacto de lenguas y las variaciones dialectales que derivan del contacto es un fenómeno que ocurre a lo largo de varias fronteras entre países hispanoparlante y lusófonos, los casos más estudiados en América son los de Uruguay. ELIZAIZIN (1985c), lingüista uruguayo, en su trabajo *“Dialectos en contacto”*, los llama DPU

(dialectos portugueses del Uruguay).

Opuesto a lo que ocurre en Uruguay, en la Argentina son escasos los conocimientos técnicos de las características lingüísticas del dialecto de la frontera de Argentina con Brasil. MILÁN, SAWARIS e WELTER presentan un trabajo en el compendio sobre: “Fronteiras, Educação, Integração”, editado en 1996, donde trazan un panorama histórico de los estudios realizados sobre la temática. Al referirse a la frontera de Argentina con Brasil los autores dicen lo siguiente:

“De acuerdo con las noticias que tenemos, igualmente escaso es el conocimiento técnico de las características lingüísticas de las hablas fronterizas que se dan a ambos lados de la frontera Brasil-Argentina.”

Ellos citan a lingüistas que intentaron “definir el fenómeno” en Misiones en diferentes épocas. RONA, el primer lingüista Uruguayo que realizó estudios sobre los DPU, en la década de cincuenta una variedad lingüística en la Provincia de Misiones, específicamente en el Departamento de Caingúas. A través de una terminología estructuralista definió así los “*dialecto mixto hispano-portugués*” que los llamó “*cangusino o cainguseiro*”. Lo explicita:

“Esta mezcla está representada por la penetración de algunos hábitos lingüísticos castellanos entre los luso-hablantes; por la penetración de algunos hábitos lingüísticos portugueses entre los hispanos hablantes ; y, finalmente, por la formación de hablares locales en los cuales no hay hispano-hablantes y luso-hablantes por separado, sino que el dialecto mixto es general en todos los hablantes. (...) En el corazón de la zona caingusina se encuentra un estado de verdadero trilingüismo (...) [entendido] como la convivencia de individuos que hablan lenguas distintas. En otro plano, es decir, en cuanto el bilingüismo significa el uso alternativo de dos sistemas por el mismo hablante, existe aquí bilingüismo caingusino-castellano y bilingüismo caingusino-portugués. No tenemos noticias de bilingüismo castellano-portugués.” (RONA (1959) en MILÁN J., SAWARIS G., WELTER M., 1996)

MILÁN, SAWARIS e WELTER también citan a STURZA, que realizó investigaciones por el instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires en la región fronteriza Argentina-Brasil, para instrumentar acciones de políticas lingüísticas de la región:

“[Mais] do que uma forma de bilingüismo, do português e do espanhol, há nessas comunidades um fenômeno de interlecto, ao qual denominam ‘portuñol’, principalmente, porque sua base está numa gama de variedades intermediárias dada pelo contínuo lingüístico dos falantes. Tal situação ocorre no contato geográfico entre dois grupos sociolingüísticos diferentes, responsáveis pela formação de um Dialeto Híbrido Fronteiriço” (STURZA (1994) en MILÁN J., SAWARIS G., WELTER M.)

STURZA, habla de una tercera formación lingüística un “Dialecto híbrido Fronterizo”, que sería una variedad intermedia, cuyas estructuras morfosintácticas no serían ni de una ni de otra lengua.

Los autores también mencionan que del lado brasileño tampoco se han realizado investigaciones sistemáticas sobre el tema, existen simplemente algunas percepciones presentadas por lingüistas sobre los DGF (Dialectos Gauchos Fronterizos):

“En referencia a ambos lados de la frontera uruguayo-brasileña, solamente en el caso de las variedades habladas en territorio uruguayo parece existir una definición lo bastante precisa de la realidad lingüística y sociolingüística. En la región fronteriza brasileña no se han realizado investigaciones sistemáticas de los rasgos estructurales y fonológicos, de su variabilidad y del alcance de su inestabilidad. Como afirma Trindade et. Al (1990) en relación con el PGF,⁶ la denominación de las hablas allí existentes se ha realizado sobre base de percepciones intuitivas de agentes con formación lingüística, y también-no podemos descartarlo – sobre la base del imaginario popular. En esas condiciones resulta más difícil de establecer la relación entre las hablas fronterizas, el portugués, el español estándar y sus usuarios.” (MILÁN J., SAWARIS G., WELTER M. op. cit. 66)

TRINDADE, BEHARES y FONSECA, a través de la cooperación académica de

⁶ PGF – La sigla corresponde al nombre que se le da a la variedad lingüística de la zona de frontera de Rio Grande do Sul – Portugués Gaucho Fronterizo.

la Universidad UFSM y la Universidad de la República- Uruguay realizaron un trabajo sobre diferentes aspectos relacionados con la investigación aplicada en zonas de contacto lingüístico y cultural. Fue parte de la investigación un estudio denominado “O Cotidiano das Atividades Lingüísticas das Escolas Rurais Fronteiriças Brasil-Uruguay”. El estudio se llevó a cabo en la región del municipio de Bagé - Brasil y el Departamento de Cerro Largo – Uruguay, específicamente en un área próxima a los pueblos gemelos de Aceguá – Aceguá.

Es de interés para este punto el estudio sobre el uso de las lenguas en las escuelas y afuera de ellas. Donde se puede observar que los investigadores llegaron a la conclusión de que la situación en las escuelas es claramente diferente:

“Na escola brasileira, as crianças utilizavam somente o português para as atividades formais e informais e, fora da escola, a língua natural de comunicação também é o português. Embora a maioria delas entendesse o espanhol, não o usavam em nenhum momento. Ao conversar com os pesquisadores sobre o uso do espanhol, evidenciavam desprezo por “falar castiano”. (TRINDADE, BEHARES y FONSECA 1995)

Los investigadores mencionan además que el portugués de los alumnos, así como el de la profesora responde al portugués coloquial diferente del portugués estándar.

“Na dialetologia do português do Brasil, fazem-se sempre referências ao português falado do Rio Grande do Sul e também ao português falado na fronteira com o Uruguai. (...) Esses falares não têm sido estudados, de forma sistemática, por linguistas até agora. (TRINDADE, BEHARES y FONSECA)

La escuela del Uruguay:

“A situação da escola uruguaia é notoriamente diferente. A língua de “instrução” utilizada nas atividades formais de sala de aula é o espanhol padrão. (...) Por outro lado, a fala cotidiana das crianças e de seus pais, sem exceções, ao menos nesta escola, é uma variedade dos DPU, fala dialetal muito semelhante ao português gaúcho da fronteira mas, menos homogênea e estável

(....) a língua materna dessas crianças da escola uruguaia é o português sobre a forma do DPU e é essa também a forma de comunicação cotidiana usada por elas nas atividades informais na escola (recreio, jogos, refeições) e inclusive na comunicação espontânea entre elas na sala de aula. Obviamente é essa também a fala de toda a comunidade rural fronteiriça, com exceção dos que vieram do Sul e alguns de níveis sócio-culturais mais altos ou que ocupam posições de destaque.” (TRINDADE, BEHARES y FONSECA)

Eso significa que del lado fronterizo de Brasil, no hay una variedad lingüística con influencia del español, como ocurre del lado de los países hispanos. Ellos sí tienen dialectos con estructuras del portugués. Lo que sí hay del lado brasileño son variedades distintas del portugués estándar, que específicamente en la región que se hizo la investigación se llaman DGF. frente los cuales los DPU son muy similares.

En nuestra región, no hay investigaciones lingüísticas sistemáticas como esta, comparando ambos lados de las fronteras, no obstante en estudios sociales de la zona de frontera se hacen referencias a estas mismas características: en Misiones español/’portuñol’ y del lado de Brasil el portugués. Sobre las variedades del portugués no estándar PGF que hay del lado brasileño, se optará por adherir a los estudios sobre las variedades del portugués no padrón, porque Misiones también tiene frontera con otros estados brasileños además de Rio Grande do Sul: Paraná y Santa Catarina.

En el marco del proyecto *Educação em áreas de Fronteira. Estado da Arte*. llevado adelante a partir del acuerdo entre Uruguay, Argentina y Brasil, se realizó una experiencia en las escuelas 608 y 584 de Panambí, departamento de Oberá. Donde el énfasis estaba puesto en la cuestión de los aspectos socioeducativos de la realidad misionera y el objeto de estudio fue abordado desde una perspectiva pedagógica, SARQUIS, P. así define el espectro sociolingüístico de la región:

“la dinámica del contacto socio-cultural y demográfico interfronterizo ocupa un lugar central en la comprensión de la historia de la configuración de esta región fronteriza argentina. La matriz cultural regional más antigua es la hispano-guaraní, a la que en forma casi inmediata se va superponiendo otra de origen lusitano-tupí. Ambas corrientes tendieron a fusionarse creando lazos de tipo económico, social, cultural, etc., que determinaron la dirección e intensidad del tráfico y los vínculos. Esta conjunción de culturas ha generado un

fenómeno sociolingüístico muy particular, originando un tipo de “habla fronteriza” denominada popularmente “portuñol”, producto de la mezcla del español y del portugués (con mayor peso de este último), y que también incorpora algunas voces guaranílicas.”

Volvemos al trabajo tipo *state of the art* que presentaron MILÁN, SAWARIS e WELTER en que analizan los trabajos más significativos, donde Rona aparece como el primer lingüista investigador de los DPU. En dicho trabajo se relata la evolución de los estudios lingüísticos sobre situaciones de lenguas en contacto y los cambios en filiaciones teóricas de los estudiosos. El recorrido sobre los estudios posteriores llevó a los autores a plantear la siguiente definición:

“La visión que Rona nos proporcionó de las hablas fronterizas fue sustituida por otra en la cual se destaca con mucho vigor la inestabilidad y la variabilidad de sus rasgos estructurales, su aspecto de continuum de hablas y, fundamentalmente, su base lingüístico lusitana” (MILÁN, SAWARIS y WELTER op. cit. 66)

Según los lingüistas la descripción inicial presentada por Rona era de cuatro variedades homogéneas como los viejos dialectos europeos. Esa descripción inicial hecha por Rona fue cambiando por la idea de una situación alejada a una armónicamente equilibrada, estructuralmente simétrica como describía el lingüista. Los nuevos postulados presentan la idea de inestabilidad y variabilidad de los rasgos estructurales. Veamos que dicen ELIZAICÍN y BEHARES al respecto:

“[sí] bien la variabilidad [interna] es un rasgo constitutivo de los DPU, ésta se concreta en aquellas zonas del sistema en las que los mismos dialectos subestándar brasileños muestran pronunciada oscilación fonética y/o morfémica (...) el hablante dialectal del tipo que estamos estudiando al carecer de patrón o ‘medida ejemplar’ se (puede) ve(r) asaltado por inseguridad continua en sus usos, porque, precisamente, no puede adecuarse a una o a otra variante estándar de las lenguas que entran en contacto en ese territorio”. (ELIZAICÍN, BAHARES (1981) en MILÁN, SAWARIS y WELTER op.cit. 66)

El ‘portuñol’

Hasta ahora advertimos que los estudios más importantes son los realizados por lingüistas uruguayos, que además de un enfoque sociolingüístico, fueron los primeros en estudiar y analizar el sistema lingüístico de los DPU. Según los estudios presentados por ellos se puede observar que los DPU son similares al ‘portuñol’, es más, pueden servir de fuente para estudios que se hagan acá.

Como un estudio profundo sobre la realidad misionera, que hasta ahora tienen un abordaje general sobre la problemática de frontera y lenguas en contacto se puede mencionar al que realizó la misionera Ana CAMBLONG, quien, en su ensayo “Habitar la frontera, un viaje perpetuo a lo paradójico” intenta caracterizar la semiósfera fronteriza de Misiones esbozando un mapa lingüístico, en el cual al hacer referencias al ‘portuñol’:

“En el otro extremo del río Uruguay, la presencia hegemónica y masiva del portugués barre toda la extensión hasta Iguazú. La población, hasta tercera o cuarta generación argentina, habla portugués en la vida comunitaria y familiar. El famoso portuñol, no es un dialecto estandarizado, sino una mixtura con base de portugués, que si bien presenta algunas irregularidades, lo más ajustado sería reconocer que las interferencias del español resultan aleatorias, según el hablante, el tema, la situación, etc. A la inversa, el español que se habla en esa zona tienen evidentes influencias del portugués, bastante estables, en la pronunciación, en las construcciones sintácticas, en el léxico y en la cadencia discursiva. Esta zona también exige salvedades, en ella se encuentran asentadas comunidades de alemanes-brasileiros, así denominados pues se había establecido previamente en Brasil, cuando llegaron de Europa, y luego migraron hacia Argentina. Estos pobladores también conservan la lengua familiar europea durante tres o cuatro generaciones, pero, con la particularidad de que hablan portugués como segunda lengua. Las influencias se reflejan y se refractan en la producción de los distintos idiomas, el portugués en el alemán, y viceversa, y a su vez en la producción de un español típico de los alemanes-brasileiros. Los niños de esta área aprenden el alemán, como lengua familiar, luego o en simultaneidad incorporan el portugués en la vecindad y en tercer término, aprenden español en la escuela”. (CAMBLONG, sde. a)

Consideramos a Ana Camblong precursora de este tipo de estudios y nos parecen sumamente clarificadoras sus conceptualizaciones.

A partir de los postulados teóricos presentados se intentará definir el ‘portuñol’, a priori, puesto que esta interpretación se tratará de sostener con los resultados de las descripciones que se irán presentando a continuación de este capítulo y los subsiguientes:

- a) El ‘portuñol’ tiene una base de los rasgos estructurales lingüísticos del portugués (luso) de acuerdo con lo que dice MILÁN, SAWARIS, WELTER, ELIZAICÍN (DPU) y CAMBLONG (‘portuñol’). Además se puede agregar que sobre la base de la estructura luso hay un importante repertorio lexical procedente del español, además de la influencia fonética.
- b) En Brasil en la región que hace frontera con Uruguay, prácticamente no hay influencia del español en el portugués, en nuestra región también ocurre lo mismo. Eso sí las variedades en los países hispanos tienen muchas características de las variedades del portugués de estas regiones lindantes.
- c) El ‘portuñol’ tiene mucha influencia de las variedades del portugués no estándar de Brasil. En el marco de este postulado MILÁN, SAWARIS, WELTER, ELIZAICÍN, TRINDADE, BEHARES y FONSECA relacionan a los DPU con los “Dialectos Gaúchos Fronteiriços”. Uruguay hace frontera solo con Rio Grande do Sul, parecería ser que los DPU tendrían influencia de la variedad no estándar con características típicas de este estado. Estos DGF también pertenecen a una variedad más, del portugués no estándar, el portugués no estándar es la lengua hablada y no escrita de millares de brasileños, cuya diferencia con el portugués estándar es enorme principalmente cuando los hablantes son analfabetos. Esa teoría pone énfasis en marcar el abismo existente entre las formas escritas del portugués estándar y la variedad no estándar.

La variedad no estándar, por ser solamente hablada, es muy permeable a modificaciones naturales de las lenguas vivas, y sus transformaciones. Marcos BAGNO (2001) es un filólogo brasileño que presenta teorías sobre las variabilidades del portugués no-estándar⁷ en relación al portugués norma-estándar, él explica el fenómeno de las modificaciones a través de su conocimiento sobre las ciencias lingüísticas, especialmente en el área de lingüística diacrónica y filología románica y

⁷ A modo de aclaración: variedad estándar es correspondiente al término portugués estándar y variedades no-estándar corresponde a variedades no estándares.

de variación y cambio del portugués contemporáneo. Teniendo en cuenta la teoría presentada por BAGNO, se podría decir que, como Argentina tiene fronteras con otros estados brasileños, el 'portuñol' presenta fuertes características del portugués no estándar, con particularidades específicas de los tres estados del sur de Brasil, según el contexto fronterizo.

- d) El 'portuñol' tiene marcadas características del portugués no estándar de Brasil, esta variedad está relacionada con la lengua hablada y no con la lengua escrita, por lo tanto es natural que sean más cambiantes, pero esto no significa que no tengan una estructura. Tienen estructura y reglas, de lo contrario sería imposible la comunicación entre los usuarios. Lo mismo ocurre con el 'portuñol', tiene normas estables para su funcionamiento. Con relación a la idea de continuum y variabilidad mencionada por MILÁN, SAWARIS, WELTER, ELIZAICÍN, TRINDADE, BEHARES y FONSECA al analizar los DPU, se puede decir que también el 'portuñol' presenta variabilidad. La idea puede parecer contradictoria a la de que el portuñol tiene estructuras y normas estables para su funcionamiento. Pero esta variabilidad es parte del esquema de funcionamiento del 'portuñol' instalado naturalmente por los usuarios. Pensamos que esa variabilidad se presenta de dos maneras: variabilidad interna y variabilidad externa.
- e) El 'portuñol' es, en su origen, un dialecto híbrido, entendido como variante nueva formada con el aporte de dos lenguas distintas, de hablantes marginados en lo material y lo cultural. Vivir en la marginalidad no le ha permitido desarrollar un sistema de escritura, ni estructuras de control o regulación; la negación de su existencia, hasta por sus propios hablantes, no facilitó su consideración en la expresión literaria, limitándola a expresiones del folklore regional.

bilingüismo y diglosia

Los hablantes de 'portuñol' utilizan al dialecto en el contexto familiar y vecinal y en las actividades públicas o comunitarias generalmente necesitan utilizar el español que es la lengua oficial, pero también están en contacto permanente con el portugués de Brasil. Se cree de importancia para este trabajo aplicar el concepto de diglosia para determinar la relación del 'portuñol' con el español y el portugués.

La utilización de dos o más lenguas en una comunidad o el uso de dos o más códigos independientes para la comunicación interna es llamado diglosia.

Muchas veces, naciones enteras presentan un bilingüismo extendido, por ejemplo Paraguay, donde más de la mitad de la población habla el español y el guaraní. Una proporción sustancial de la población rural anteriormente monolingüe ha incorporado el español en su repertorio lingüístico en relación con los asuntos de la educación, la religión, el gobierno y la cultura superior. En las comunidades en las que se usa más de una lengua, generalmente cada lengua cumple una función diferente. FISHMAN dice que el mantenimiento estable más que el desplazamiento de una por la otra en el tiempo se encuentra dependiente de las funciones actuantes de una y de otra. Mientras que un conjunto de conductas, actitudes y valores son expresados en una lengua, otras situaciones son expresadas en la otra lengua. Según el autor, el término diglosia fue presentado por primera vez a la luz de un estudio que inicialmente fue utilizado en relación con una sociedad que reconocía dos o más lenguas o niveles para la comunicación interna:

“Ambos conjuntos fueron totalmente aceptados como culturalmente legítimos y complementarios (no conflictivos) y de hecho muy poco desde el punto de vista de la separación funcional entre ellos en el caso de que fuera posible un conflicto. Esta diferenciación se produjo comúnmente entre una lengua A (alta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, una lengua B (baja), de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano”. (FISHMAN, 1979)

El autor también representa las posibles relaciones entre bilingüismo y diglosia, en este sentido menciona que en una sociedad puede haber: a) bilingüismo y diglosia; b) bilingüismo sin diglosia; 3) diglosia sin bilingüismo; 4) ni diglosia ni bilingüismo y dice que hay una diferencia entre bilingüismo y diglosia:...”*el bilingüismo es esencialmente una caracterización de la versatilidad lingüística individual, mientras que la diglosia es una caracterización de la ubicación social de las funciones para diferentes lenguas o variedades”* (FISHMAN, o.p. it. 75).

Lo más común es que cada comunidad lingüística no sólo comparte la misma variedad A, sino también la variedad B, aunque, muchas comunidades definidas como

diglósicas comparten A, pero se diferencian por B. Cada dialecto regional define una comunidad diglósica diferente, y en cada una de ellas nadie usa el estándar en la conversación normal. Si hay un grupo en el mismo país que usa el estándar, o algo que se le parezca, para todas las funciones sociales, entonces ese grupo no es una de esas comunidades diglósicas.

FISHMAN, menciona otra posibilidad, no obstante, no cita ejemplos. Es el caso en que los hablantes tienen la misma variedad B, pero diferentes variedades A y dice que un buen lugar para buscar un ejemplo así sería a lo largo de una frontera entre dos países donde un solo grupo sociocultural viva en ambos lados de los mismos. En este caso, B sería la misma lengua de grupos pequeños para los dos, mientras que A sería una lengua nacional distinta para los miembros del grupo según en qué lado de la frontera viva.

Esta última posibilidad presentada por el autor estaría de acuerdo con lo que ocurre en la frontera misionera con Brasil. Hay una lengua A (alta), que es el español, la lengua oficial, se usa fundamentalmente en situaciones formales, para la enseñanza, en los organismos públicos, la alta cultura, etc. La lengua B (baja), sería el ‘portuñol’ y el portugués se podría considerar otra lengua A (alta). El portugués, según la definición de diglosia, no tiene una función explícita como la de ser la lengua oficial, en la Argentina. No obstante no hay que olvidarse que en los contextos que nos ocupa la frontera es básicamente geográfica, no hay una frontera cultural, donde la lengua y la cultura brasileña tienen un rol importante.

La función de las lenguas en la comunidad

Es importante saber la función que las comunidades dan a cada lengua. Esa función no es una actividad planificada, sino que es parte de un proceso natural, por la necesidad de adecuarse a distintas situaciones de comunicación.

El español, es la lengua oficial de Misiones, y en algún momento todos sus habitantes sienten la necesidad de adquirirla, y/o por lo menos contar con las competencias básicas para la comunicación social. En los relatos de nuestros alumnos se escuchan frases como, “*mi mamá habla muy poco el español*” o “*mi abuelo no hablaba nada de español*”, nadie menciona que personas de su misma generación no hablan el español, pareciera que esta diferencia generacional está relacionada, en primer lugar, con la escolarización casi masiva de los últimos tiempos, y en segundo lugar, por los

cambios socioculturales que ocurrieron en las últimas décadas del siglo XX.

Hasta no hace mucho tiempo en las colonias se plantaba lo que se consumía; ahora la gente siente la necesidad de trasladarse a los centros urbanos, adquirir elementos de consumo en el supermercado, atender a los enfermos en los hospitales, mientras antes utilizaban los “yuyos” o los atendía la curandera. Los hijos y nietos migraron a las ciudades conformando nuevos matices para el uso de la lengua. No hay que olvidarse de los medios de comunicación que llegan prácticamente a todos los hogares, en fin, el manejo del español es cada vez más indispensable para las nuevas generaciones.

Con relación al portugués de Brasil, cumple una función importante, como se mencionó en la región existe una frontera geográfica con el país vecino, sin embargo no existe una frontera cultural, esto quiere decir que tras la variedad dialectal, que tiene más características del portugués que del español, subyace una lengua que tiene un gran dominio con relación a las actividades económicas y sociales y humanas, propias del tráfico fronterizo: idas y venidas de parientes, amigos y trabajadores. Además de todo ello, hay que mencionar el rol protagónico de los medios de comunicación brasileños sobre los medios de comunicación nacionales. Los pobladores son asiduos oyentes de las transmisiones de los canales de televisión de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, etc., así como también, de las radios brasileñas de las regiones próximas.

Variedad, Lengua, Dialecto

En el capítulo I, cuando se plantea el objeto de estudio: la incidencia del ‘portuñol’ en el desarrollo de académico del profesorado, se presenta una serie de cuestiones relacionadas a la necesidad de saber si es una **lengua**, un **dialecto** o una **variedad**. Las palabras en negrita son las mismas que aparecen en las preguntas iniciales de la investigación y son términos técnicos que hacen necesaria la introducción de conceptos de Sociolingüística como campo especializado sobre la temática.

Manuel ALVAR, define de la siguiente manera a lengua y dialecto:

“Língua é um sistema lingüístico de que se utiliza uma comunidade falante e que se caracteriza por ser grandemente diferenciado, por possuir alto grau de nivelação, por ser veículo de importante tradição literária e, às vezes, por ter-se imposto a sistemas lingüísticos de sua própria origem.”

(Manuel ALVAR, 1978)

“Dialeto é o sistema divergente de uma língua comum, viva ou desaparecida, normalmente com uma concreta limitação geográfica, mas sem forte diferenciação frente a outros de origem comum. Em sentido amplo é qualquer variedade linguística – de natureza geográfica ou sociocultural – que constitui um sistema unitário, singular.” (Manuel ALVAR)

Según el autor lengua, variedad y/o dialecto son subunidades respecto a la lengua y la lengua es una designación superordinada a ambas.

La diferenciación entre los términos dialecto y variedad amerita este análisis: generalmente se llama dialectos a variedades lingüísticas que inicial y básicamente representan hablas de orígenes geográficos divergentes y el concepto de variedad está más relacionado a fenómenos de la lengua con peculiaridades expresivas propias de una región determinada que carece de la coherencia interna que posee el dialecto. Roberto MELO MESQUITA separa las variantes lingüísticas en modalidad geográfica o regional y modalidad popular y da ejemplos de variedades del Brasil. Estos ejemplos son apropiados también para otras partes de esta investigación:

“a) Modalidade geográfica ou regional: ha’ a incorporação de palavras próprias de cada região geográfica onde a língua é praticada. Essa variação é facilmente perceptível quando se compara o modo de falar, assim como o vocabulário, dos usuários do português nas várias regiões geográficas do Brasil. Por exemplo: na região Nordeste diz-se aipim para designar a mandioca da região Sudeste; em Porto Alegre dá-se o nome de sinaleira ao semáforo de São Paulo. Quando as diferenças da língua de uma região para a outra são muito profundas, origina-se o dialeto.

b) Modalidade popular: é a encontrada em algumas camadas da população, sem instrução formal escolarizada. Há, nesta modalidade, grandes desvios das normas gramaticais, como a ausência de pluralização e supressão de fonemas.

” (MELO MESQUITA, 1997)

Según FISHMAN las variedades lingüísticas consideradas como dialectos, pueden liberarse de su subordinación y ser promovidas por sus hablantes a rango oficial

e independiente. El término variedad, designa simplemente un miembro del repertorio verbal. Su uso implica sólo la existencia de otras variedades, que los extranjeros pueden identificar por las diferencias fonológicas, léxicas y gramaticales que las variedades manifiestan.

A partir de los conceptos desarrollados se puede decir que tanto variedad como dialecto son subunidades de una lengua, con la diferencia que el dialecto tiene niveles más profundos de diferenciación con la lengua a punto de constituir un sistema unitario. El 'portuñol' posee un sistema unitario, entonces se podría decir que es un dialecto, pero según las definiciones el dialecto es una subunidad de una lengua y el 'portuñol' tiene notorias diferencias tanto del español estándar como del portugués estándar.

¿Es el 'portuñol' una lengua? Repasando el concepto de Alvar donde dice que una lengua es un sistema lingüístico del cual hace uso una comunidad de hablantes y que se caracteriza por ser diferente de otros, en este sentido se puede pensar que el 'portuñol' es una lengua, puesto que es diferente e independiente. El autor también dice que una lengua se caracteriza por ser el vehículo de importante tradición literaria y esto significa lengua con normas escritas, con las cuales no cuenta el 'portuñol'.

Entonces, se podría decir que el 'portuñol' es una lengua oral no escrita, con un sistema independiente y diferente de otros que carece del estatus de lengua por no contar con normas y literatura escrita.

En un principio el 'portuñol' era una variedad lingüística regional de inmigrantes y 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.

Entre los aspectos que se tendrán en cuenta para la caracterización del 'portuñol' se puede mencionar que sus hablantes pertenecen, generalmente, a una clase social educativa y culturalmente baja, su lengua es una variedad rústica, los conflictos de frontera incidieron para que el 'portuñol' fuera eternamente blanco de prohibiciones en los lugares públicos y condenado a la marginalidad. Las discusiones históricas sobre esas cuestiones entre otras elevaron al 'portuñol' al status de dialecto, pero la constante marginalidad y la no aceptación que le fue impuesta impidieron que se conozca más sobre él.

Sobre el estado actual del 'portuñol' se podría decir que es una lengua con base estructural del portugués, por ser la lengua de inmigrantes de zonas rurales. El 'portuñol', es una lengua de uso de la casa y del vecindario, saliendo de esos contextos lo

que tiene que significar está relacionado a la cultura Argentina y a la Argentina como institución, su coexistencia con el español en un mismo ámbito motivó y motiva permanentemente la incorporación a su acervo semiótico de numerosas palabras del español así como también acusa la influencia de la fonética del mismo, resultando de eso, el uso de un amplio repertorio Lexical de una lengua inscripta en la base sintáctica de otra.

El ‘portuñol’ se mantiene con gran vitalidad, se expandió, trascendió de lengua de “espacios privados” a “lengua de uso en comunidades” ya que la mayoría de los habitantes de una vasta región, sean inmigrantes, descendientes de éstos o no, la utilizan a través de relaciones de: vecindario, matrimonios entre las familias de diferente perfil lingüístico, trabajos en las chacras, inclusive en radios FM, etc.

En las últimas décadas con la escolarización casi masiva en la Argentina, al contrario de los padres que tenían simplemente un bilingüismo receptivo, sólo comprendían el español, los hijos pasan a tener un bilingüismo coordinado, pues adquieren la habilidad para expresarse en la segunda lengua, conservando la lengua original, *“con conciencia diferenciadora entre los códigos de las dos lenguas”* CAMBLONG, Ana (1977d)

La globalización, la crisis económica y el advenimiento del Mercosur, son factores que trastocan las configuraciones sociales y culturales y podrían traer nuevos matices al ‘portuñol’.

En nombre de la integración se abrió un espacio importante entre Brasil y Argentina para el intercambio social, cultural y lingüístico, para lo que antes era visto con “malos ojos”, por las disputas fronterizas pasa a tener una nueva apertura.

La enseñanza del portugués en las escuelas y centros de formación docente, por un lado promueve un cambio de actitudes hacia el portugués o ‘portuñol’ en los contextos bilingües. Por el otro, así como es el propósito de este trabajo, en los centros de formación docente de la región, se estará gestando un espacio para el tratamiento ‘portuñol’ en el marco de la enseñanza del portugués.

Toda esa ola de apertura sociocultural con el tiempo podría elevar al ‘portuñol’ al estatus de lengua.

Prestigio/Estigma

Teniendo en cuenta el concepto de diglosia desarrollado anteriormente y la

ubicación del ‘portuñol’ como lengua baja B y el español y el portugués como lenguas altas A, estas últimas como lenguas estándar y prestigiosas, es importante considerar lo que dice FASOLD sobre el prestigio **“Normalmente los hablantes de una comunidad diglósica piensan que A es una lengua superior, más elegante y más lógica, se piensa que B es inferior, incluso hasta llegar al punto de negar su existencia.”** (FASOLD 1996)

Los alumnos entrevistados no mencionan la palabra *“portuñol”*, el vocablo es conocido popularmente en la región como mixtura incoherente del portugués y el español, históricamente estigmatizada y marginalizada. La mayoría hace referencia a tener un portugués mal hablado:

“Ispanhol é mais fácil porque a genti iscuitando fala, português aprendeu fala mal tem acentos distintos, palavras distintas, palavra que não egiste no português, a gente fala”. (Anexo 1. Pág. 12) ²

Elizaincín (1973c) dice lo siguiente: **“(…) lejos de generar en los fronterizos lealtad (no hablar de orgulho), estos aparecen más bien avergonzados de su idioma”**. El autor también menciona a nivel de la conciencia de los hablantes, que éstos creen que el hablar fronterizo es una *“una mezcla”*, una *“deformación”* del español o del portugués.

El poco conocimiento y poder de reflexión sobre su propia lengua y el estigma a ella asignada unido a la censura por cuestiones de identidad nacional, hace que los hablantes se sientan inseguros en opinar sobre su patrimonio lingüístico:

“la actitud del hablante se perfila en una falta de conciencia crítica de su lenguaje, por el lenguaje mismo, o como determinante de sometimiento o pertenencia a una nacionalidad (...) ese patrimonio es un producto “EN FORMACIÓN”, y que este estado engendra determinadas actitudes “actitudes” que responden al tipo de relación entre el individuo y una identificación nacional, trasuntándose en la lengua.” (CAMBLONG o.p. cit 81)

FISHMAN (op. cit.), dice que hay actitudes y comportamientos sociales por parte de los hablantes de una variedad que inciden para que pueda ser elevada al rango de lengua. Los cuatro amplios modelos de creencias y actitudes sociales hacia la lengua son: estandarización, autonomía, historicidad y vitalidad: ***“Podemos, pues, decir que cuanto más numerosos e importante son los hablantes nativos de una variedad***

particular, tanto mayores son su vitalidad, autonomía e historicidad.”

La vitalidad y la autonomía son fuertes características del ‘portuñol’ y su historicidad está relacionada con la inmigración de brasileños a la Argentina eso los conecta directamente con la historia, lengua y la cultura brasileña. En este sentido, las transformaciones sociales que están ocurriendo, por ejemplo el Mercosur y el desarrollo económico que motivan un paso al frente de los otros países sudamericanos por parte del país vecino, aparentemente podría ser beneficioso para el ‘portuñol’. Las personas que hablan ‘portuñol’, pueden comunicarse perfectamente con hablantes del portugués. El portugués ahora tiene otro valor en la Argentina, es la segunda lengua extranjera, después de inglés, más solicitada para los aprendizajes.

En cuanto a la estandarización, es un rasgo que el ‘portuñol’ aún no tiene puesto que, como ya hemos dicho anteriormente, no posee producciones escritas ni regulaciones institucionales, motivos por los cuales su historicidad tampoco se ha desarrollado.

Para entender la actuación lengua y sociedad se puede recurrir a la conceptualización de BOURDIEU (1984b) sobre el “mercado lingüístico”, en su definición primera dice:

“Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio.” y “es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas. Recordar que existen leyes para la formación de los precios, equivale a recordar que el valor de una competencia determinada depende del mercado determinado en el cual se ejerce, o, para ser más exactos, del estado en el que se encuentran las relaciones en las cuales se define el valor atribuido al producto lingüístico de diferentes productores. ”

El ‘portuñol’ no es la misma lengua que el portugués padrón de Brasil, no obstante, su sistema estructural es el mismo del hablante de ‘portuñol’, si una persona de Buenos Aires escucha una conversación entre dos personas de la región que utilizan los signos lingüísticos que estamos estudiando, posiblemente no la entienda, ahora, si escucha una persona proveniente de São Paulo, a excepción de algunos términos regionales, la entiende. Los cambios sociales a partir del Mercosur han beneficiado al ‘portuñol’ en las escuelas la lengua de los niños ya es vista de otra manera, con

tendencia a tolerar el uso, opuesto a lo que históricamente se hacía en el intento de erradicarlo⁸.

Una de las cuestiones que seguramente dará mucho que hablar en la región será la coexistencia del ‘portuñol’ y el portugués estándar, capítulo de la historicidad que recién empieza, porque pensamos que sus dominios podrían delimitarse, y avanzar el ‘portuñol’ como lengua alternativa con producciones orales y escritas valorizadas, representativas de la identidad de sus hablantes, de los espacios sociales que ocupan y de sus diferencias.

El ‘portuñol’ inmerso en los universos semióticos del español y el portugués

Hasta ahora, se intentó definir el ‘portuñol’, como lengua en la cual se fueron introduciendo ideas sobre sus contactos con el español y el portugués, y pareciera que este contacto está fortalecido de manera diferente a una u otra lengua, desde espacios sociales también diferentes:

- a) El español como lengua oficial de la región
- b) El portugués a través de la cultura brasileña

Es decir que esos dos espacios, en mayor o menor medida, inciden como constantes en la vida de los hablantes del ‘portuñol’ ejerciendo una cierta presión sobre dicha lengua. No obstante eso el ‘portuñol’ sigue autónomo y vital. Crece en región de uso y cantidad de hablantes, se mantienen, porque aunque los hablantes cada vez en mayor cantidad son bilingües, hacen uso del español según las necesidades y en la vida privada, vuelven al ‘portuñol’ mucho más próximo a la estructura del portugués ¿Cuáles serán las fuentes de sustentación de esta lengua para que los nativos⁹ hayan logrado tal mecanismo de equilibrio?

Para intentar interpretar la incidencia de las lenguas estándar sobre el portuñol, se tratarán dos aspectos que son muy mencionados en los estudios de las lenguas en contacto de la frontera de Misiones con Brasil y de los demás países de habla hispana

⁸ A modo de reflexión: en Brasil, las variedades no estándar pasaron a ser vistas con “otros ojos” a partir de la asunción del Presidente Lula, ya que los problemas lingüísticos del mandatario son el blanco constante de comentario y críticas negativas o positivas, pero con un trasfondo de cambio: rasgos que antes condenaban al sujeto a la inferioridad de clases ya no son impedimento para que alguien llegue a ser la persona más importante de un país.

⁹ El término nativos de una lengua, es usado por extranjeros al referirse a la lengua oficial de un determinado país. Se usa acá para nominar la lengua materna de los habitantes de una región en relación con las otras lenguas: hablantes del ‘portuñol’.

que tienen frontera con Brasil.

- a) **La escolaridad monolingüe español como reflejo de la institucionalidad.**
- b) **Los medios de comunicación brasileños como reflejo de la influencia de la cultura brasileña.**

La escolaridad monolingüe español como reflejo de la institucionalidad.

Hay incorporado al ‘portuñol’ una serie de vocablos que están relacionados al español como “lengua oficial” de los espacios públicos: el comercio, reparticiones estatales, las escuelas, etc., El léxico de español en la estructura sintáctica del portugués es una de las características del ‘portuñol’. No obstante, ello no significa que los hablantes de ‘portuñol’, sean activos bilingües:

“Hay al menos dos tipos de funcionamiento de bilingüismo; uno (el tipo subordinado) es [característico del bilingüismo adquirido por un niño que crece en un lugar donde se hablan dos lenguas de modo más o menos intercambiables por las mismas personas y en las mismas situaciones]; y el otro (el coordinado) es típico del [verdadero] bilingüe, que ha aprendido a hablar una lengua con sus padres, por ejemplo, y la otra en la escuela o en el trabajo.” (FISHMAN op. cit. 75)

Los sujetos que hablan ‘portuñol’, que viven en los contextos rurales o que no fueron a la escuela, aparentemente tienen un bilingüismo receptivo, comprenden el español, pero como prácticamente no tienen la necesidad de usarlo su repertorio lingüístico en dicha lengua se limita a algunas expresiones básicas necesarias para una limitada interacción comunicativa en el ámbito público.

En la ruralidad, el bilingüismo activo generalmente se da a partir de la escolaridad. En ese proceso de educación formal concurren dos factores que transforman enormemente el universo semiótico del sujeto bilingüe: a) el aspecto conflictivo de la escolarización monolingüe español a los hablantes de ‘portuñol’ y b) la influencia sobre el ‘portuñol’ del desarrollo cognoscitivo social, técnico y científico del sujeto que se lleva a cabo a través del español en el proceso de la educación formal.

La escolarización monolingüe español en los hablantes de “portuñol” plantea una situación bastante conflictiva y constituye uno de los aspectos que más toman en cuenta los lingüistas al estudiar las lenguas en contacto. En Uruguay surgió la misma preocupación. ELIZAICÍN, que ha hecho muchos estudios en la zona de frontera de Uruguay, dice lo siguiente al respecto:

“según mi propia experiencia, el lingüista de campo que estudia situaciones de contacto cae inevitablemente en problemas del área educativa (...) [porque] es precisamente en el dominio escolar donde los aspectos conflictivos del contacto se hacen más visibles y palpables”. (ELIZAICÍN 1980 en MILÁN, SAWARIS y WELTER op. cit. 66)

Veamos que dice BHEARES sobre esta etapa en la vida del sujeto:

“(...)ingresan a la escuela sin ninguna consciencia de sus posibilidades estilísticas y con una lengua que va a ser reprimida. Comienza la socialización [escolar] en una lengua nueva en la que no logrará expresarse y mucho menos variar el estilo. Será un hablante de español de un estilo: un estilo formal al que ha llegado artificialmente. Por otro lado su portugués no podrá nunca pasar de un estilo familiar a causa de la necesidad de ocultarlo. No podría verbalizar naturalmente y, menos aún, realizar operaciones metalingüísticas: esta es la verdadera razón de las deficiencias en la ‘alfabetización del español’.” (BEHARES (1980/1984) en MILÁN, SAWARIS y WELTER, op. cit. 66)

En los relatos de alumnos del Profesorado que provienen de la zona de frontera, se escucha que el ‘portuñol’ por lo general es la lengua materna o la aprendieron hablar durante la infancia con los vecinos, la abuela, los compañeros de escuela, donde era la lengua del recreo y de los juegos. El acervo semiótico de cada niño está impregnado de las experiencias relacionadas a los fenómenos de las culturas en contacto, a tal punto que la mayoría dice que este aspecto influyó en la decisión de estudiar y/o enseñar la lengua del país limítrofe. Todos los informantes con quienes hemos trabajado, pasaron por procesos de culturas en contacto que marcaron sus historias de vida.

Según las experiencias narradas se pueden crear historias generalizadas, pues

son coincidentes cuando se relacionan a ciertos hechos, como el de iniciar la escuela o aprender la lengua. Los alumnos procedentes de zonas rurales, que tienen al ‘portuñol’ como lengua materna, relatan historias parecidas en relación con la época de iniciar la escuela. Por lo general pertenecen a familias numerosas, hijos o descendientes de inmigrantes brasileños, todos trabajaban en la chacra, plantaban tabaco, yerba mate y cultivos de subsistencia, algunos como propietarios de las tierras y otros como peones. Cuentan que cuando llegaban a la escuela, poseían ciertos conocimientos del español, pero prácticamente no lo utilizaban en el contexto familiar.

La interacción con el maestro era mediada por otros chicos, con quienes se comunicaban en portugués, ya que la mayoría de ellos no llegaban solos a la escuela, sino en compañía de hermanos o vecinos. El tiempo que llevaban para comenzar a relacionarse con los maestros a través del español, variaba desde una interacción inmediata hasta un año o más. Dicho tiempo podía acortarse cuando las familias tenían una relación más fluida con la escuela o residían en las proximidades del edificio escolar. En el tercer o cuarto año de asistencia a la escuela, ya interaccionaban más formalmente con ambas lenguas, según el interlocutor. Todos hacen mención a esta primera etapa de su experiencia con la otra lengua, como una batalla trabada. Las frases más comunes que emplean cuando cuentan la historia son: “...*que difícil era entender a la maestra; cómo escribir lo que no se entiende; nos prohibían hablar portugués y nos hacían repetir las frases hasta que aprendíamos; yo no hablaba, mi hermana hablaba por mí...*” .

Esta etapa del inicio de la escolaridad y del aprendizaje, no de la lecto-escritura, sino de la “lengua oficial” sitúa al niño en una encrucijada semiótica de extrema dificultad denominada “umbral”, Ana Camblong la define así:

“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 semiósfera 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 las resistencias ante la conmoción global del universo”. (CAMBLONG op. cit. 72)

A partir de los 90 los nuevos lineamientos de la transformación educativa que privilegian a la diversidad por parte de las autoridades educativas de la Provincia muestran intenciones de dar atención especial a las escuelas que atienden a los alumnos bilingües. En el Dispositivo Curricular de la Provincia de Misiones en el área de lengua (castellano) se hace referencia a la enseñanza en contextos multilingües:

“(...) es preciso trabajar a partir del bagaje lingüístico de los alumnos: El entorno lingüístico junto con los factores socio-culturales-económicos-geográficos determinan importantes diferencias en las competencias y usos lingüísticos, entre otras, diferencias dialectales, lexicográficas y fonológicas. Si enseñar lengua española a los hablantes nativos de español es un hecho complejo, lo es más aún a hablantes de otras lenguas sus variedades y/o subestándar del español, conviven en el grupo-clase. Esta diversidad de lenguas y culturas exige al docente asumirse como sujeto implicado con el grupo en situación y convertirla en ventaja pedagógica (...)” (FERNÁNDEZ, 1998).

Hasta el momento el tratamiento en relación con la temática, cuando lo hay, pasa simplemente por la aceptación de la diversidad. Hay otro problema de fondo que es la ausencia de la capacitación a los docentes de la región, esto conlleva que haya una enorme brecha entre la propuesta pedagógica y la realidad social. La falta de conocimiento de la mayoría de los docentes en relación a la lengua y cultura de los alumnos, transforma la escuela en la principal matriz reproductora de diglosia.

“La diglosia es un atributo de la matriz social de interacción, determinada en forma muy general por las restricciones funcionales e ideológicas del o de los grupos implicados en ella. La relación entre los llamados usos ‘altos’ y ‘bajos’ de las variedades o lenguas no es sólo funcional, sino también un conformador social vinculado a valoraciones que en primero o última instancia son de naturaleza ideológica, es decir, implican a la superestructura social como un todo. En lo que respecta a la escuela, esta matriz social se reproduce en ella de diversas formas. (BEHARES (1986) en MILÁN J., SAWARIS G., WELTER M., op. cit., 66)

La permanencia de los sujetos en las escuelas en contextos rurales depende de muchos factores, los escolares mencionados anteriormente y extraescolares. Los alumnos a temprana edad realizan trabajos pesados en las chacras, son indispensables para unir fuerzas al trabajo familiar. El resultado de esto es que pocos alumnos completan el período de Educación General Básica. Para los que la completan, comienza un nuevo desafío, hay que trasladarse a otras escuelas para cursar el polimodal, pasando a frecuentar en la mayoría de los casos colegios de las zonas urbanas cercanas a su hogar, donde permanecen, si se adaptan al nuevo universo.

Nuestros informantes, pasaron por ese recorrido, puesto que son estudiantes universitarios. Relatan sobre la inserción en medios donde se usa mucho más el español, así es que lo siguen perfeccionando.

BARRIOS y GABBIANI, hablan de la “españolización” en relación a los DPU:

“Podemos suponer que cuanto menos contacto tengan los hablantes del dialecto con el español, menos alternativas lingüísticas tendrán incorporadas a su repertorio. Los estadios más antiguos del dialecto presentan una menor variación. Por el contrario, a medida que la influencia del español se acrecienta (determinando la existencia de hablantes bilingües) mayor conflictividad aparece en la elección de las variantes. La españolización afecta a los DPU tanto desde un punto de vista macroanalítico (restringiendo sus ámbitos de uso) como de una perspectiva microanalítica.” (BARRIOS & GABBIANI (1992:135) en MILÁN J., SAWARIS G., WELTER M., op. cit., 66).

Repasando la definición inicial que se hizo del ‘portuñol’ en la que, se plantea influencias intrínsecas como agentes de variabilidad y se cita como causa de variabilidad en las producciones lingüísticas el hecho de ser habitantes de zonas rurales, de zonas urbano-periféricas o de urbanas, podemos comprobar escuchando conversaciones en esos contextos que el ‘portuñol’ se caracteriza por ser la lengua de la ruralidad; como en las últimas décadas se aminoraron las distancias entre el espacio rural y el urbano en todos los ámbitos se amplió la incorporación de léxico en español, que se adapta a la estructura básica del ‘portuñol’.

No obstante hay otros factores muy importante en el fenómeno de la variabilidad: el interlocutor y el propósito de la comunicación. ¿Cómo se explica que

nuestros informantes vivan en Posadas, capital de la provincia y su lengua de comunicación diaria sea el ‘portuñol’? La respuesta podría ser: el ‘portuñol’ es su lengua de uso para el círculo familiar y la relación entre pares y esa situación se plantea en el encuentro de personas independiente de los lugares físicos en el que se encuentran; además no sólo ocurre con nuestros alumnos sino también con los de otras carreras.

Un alumno entrevistado así se expresa:

“Agora eu falo mais portuguêis do que ispanhol porque o bairro onde eu moro (Campus Universitario) eu tenho muitos amigos que falim o portuguêis que vierum lá de Alicia que tão estudando aquí i nós tamo tudo o dia junto i só falamu o portuguêis entre nós. Todos estudam português? Não todos não, mais como vierum de lá entre nós sempre falamus o portuguêis, com os outros amigos é o ispanhol”. (Anexo 1. Pág. 9)

En la escuela al sujeto se le enseña a utilizar y a valorar el español como lengua alta y a relegar a la casa el ‘portuñol’. Por esta razón se desarrollan mecanismos y habilidades para el cambio de códigos según situaciones o interlocutores. Durante ese proceso de escolaridad en que el sujeto es obligado a negar a su propia lengua materna, en contraposición al freno parecería que se crea sentimientos de lealtad hacía su lengua materna.

Justamente la escolaridad, hace que su histórico objetivo de educación formal en la región: erradicar al ‘portuñol’, determine en los alumnos mayor apego afectivo y reconocimiento de identidad con su lengua materna, se producen así reacciones contrarias a lo esperado.

Los medios de comunicación brasileños como reflejo de la influencia de la cultura brasileña.

Al hablar de la frontera misionera actualmente se escucha los términos biculturalidad, multiculturalidad, bilingüismo, identidad multicultural. Néstor García Canclini (1997) en *“fronteras multiculturales”*, menciona lo que ocurre en la frontera entre México y Estados Unidos, donde las personas de los dos lados usan la que consideran lengua principal: el castellano del lado mexicano, el inglés del lado

estadounidense, y dice que así se crea biculturalidad y bilingüismo porque las personas incorporan constantemente palabras de la otra lengua y otros rasgos que hacen difícil decidir sobre la identidad **“de hecho están compartiendo varias identidades lingüísticas y territoriales”** y cita como ejemplo a la frontera Argentina con Brasil:

“En la frontera Argentina-Brasil, están sucediendo procesos parecidos, con conflictos particulares en los medios de comunicación. ¿Qué significa que los medios puedan entrar de una frontera a otra sin necesidad de aparatos tecnológicos caros, como antenas parabólicas? (...)Qué significa que haya radios brasileñas o que transmiten en portugués del lado argentino?”

Efectivamente, un alumno del profesorado al ser indagado sobre su preferencia musical, dice lo siguiente:

“A música que eu principalmente gosto de ouvi é a música sertaneja i a de banda ...show de banda, tenia coleção de fita i CD só show de banda i algumas gauchescas que são mais extravagadas, ansin mais farristas, vamo dizê do Réu Milonguero, Gaúcho da Frontera, esse estilo de música i no rádio só passa esse estilo de música, mais dessa região do Rio Grande do Sul, da cento i dois, da FM cidade canção, da cento i quatro, a Guaíra, o Chiquinho Esperto, ha!..ha!..., Alto Uruguai, Mauá, uma série de rádios que são. (Anexo 1. Pág. 5) ³

Nuestro informante citó por lo menos seis emisoras de radio brasileñas, como las que le gusta escuchar y dice que su música preferida es la “sertaneja” y “gauchesca”, ambas de estilos musicales que pertenecen a la cultura brasileña.

Eso comprueba que en ese contexto no hay una frontera cultural, lo que hay es una biculturalidad o multiculturalidad:

“En qué medida las culturas se organizan más allá de los territorios, siguiendo los procesos de internacionalización económica, financiera, comunicacional, migratoria, turísticas, es decir movimiento de capitales, de personas, de finanzas, de mensajes, que ponen en relación con grupos de distintos territorios.” (García Canclini, op. cit., 91)

¿Qué tan malo puede ser escuchar radios brasileñas, su música, ver su televisión? Históricamente los medios de comunicación brasileños fueron condenados y

prohibidos en nombre de la identidad nacional. Nada pudo frenar la invasión. El autor habla de la necesidad de repensar la identidad cultural en tiempos de globalización:

“(…) es repensarla como una identidad multicultural que se nutre de varios repertorios, que puede ser multilingüe, nómada, transitar desplazarse, reproducirse como identidad en lugares lejanos del territorio donde nació esa cultura o esa forma identitaria. Pues “la reflexión sobre identidad, en términos conservacionistas aparece hoy como un intento de forzar los hechos, detener procesos sociales en constante renovación y transformación, embalsamar en un conjunto de rasgos algo que de hecho está transformándose incesantemente. Pero como estas transformaciones se dan con una variedad de referentes heterogéneos, se sostiene que tal vez haya que remplazar el objeto de estudio y pensar que el objeto principal o uno de los principales para las ciencias sociales no sería la identidad, sino la heterogeneidad y multicultural.” (García Canclini, op. cit., 92)

Una cultura de masas

Si pasamos este análisis a otro campo, por ejemplo el de los debates en relación a la influencia de la televisión en Brasil, donde es acusada de destruir las formas de expresiones culturales de las clases bajas. La cultura popular brasileña ha sido asombrosamente rica, especialmente en las zonas rurales, donde sus raíces vienen del pasado portugués, africano, e indio, o una mezcla de estos elementos en fórmulas nuevas. Con la penetración de la televisión en todos los rincones del país, el tiempo que antes era dedicado a la producción artística es ahora consumido frente al televisor.

La brasileña Esther HAMBURGER (1998) en *“Diluyendo fronteras: a televisão e as novelas no cotidiano”* habla del fenómeno de disolución de fronteras geográficas y sociales por la televisión brasileña:

“As inúmeras antenas parabólicas, com seus imensos discos redondos voltados para o céu, instaladas em muitos telhados de residências em favelas como a Rocinha, no Rio de Janeiro, em distantes sítios nas zonas rurais, em vilarejos da selva amazônica, no alto dos edifícios urbanos, são emblemáticas, quase falam por sí só. Esse aparato dissemina por todo o território nacional imagens

acuradas emitidas por uma variedade de canais, eliminando nesse contexto barreiras sociais e geográficas (...)O meio televisivo, porém, deriva sua penetração intensa na sociedade brasileira de uma capacidade peculiar (...) a TV capta, expressa e constantemente utiliza representações de uma comunidade nacional imaginária. Longe de prover interpretações consensuais, ela fornece un repertório comum por meio do qual pessoas de classes sociais, gerações, sexo e regiões diferentes se posicionam, se situam umas em relação às outras. ”

Además de todo el extenso territorio brasileño también en las fronteras de los países hispanos que lindan con Brasil, se conoce esa capacidad de expansión e influencia de la televisión brasileña y Misiones no es la excepción, uno de nuestros informantes manifiesta sobre el rol protagónico de la televisión brasileñas en los hogares del interior de la provincia:

“(...) e a TV é a globo, a Bandeirante taméin, que são as que mais influência têm lá. Aí en Villa Unión o pessoal não perde uma novela, o noticiário, novela das sete i quinze....pode i casa por casa, chega esse horário das seis da tarde o as nove da noite, tu chegô na casa, tão oiando televisão i é a Globo sinão a Bandi que também passa algumas novela o noticiário. Assistem a TV Argentina em algum momento? É mais difícil, praticamente ninguém qué oia a televisão argentina, gostum das emisoras da TV do Brasil.” (Anexo 1. Pág. 6) ⁴

No hay que olvidarse también que una gran parte de la población de esa región es inmigrante o descendiente de inmigrantes brasileños. Así como hay una afinidad en las tradiciones, costumbres y gustos con comunidades vecinas del otro lado del río también se comparte el hábito de la televisión. El efecto que causa este medio de comunicación brasileño sobre los oyentes es todo un tema de estudio:

“Del 24 de junio de 1985 al 21 de febrero de 1986, todo Brasil estuvo pendiente de un pueblito que había adquirido fama y fortuna explotando la reputación de un mártir local, y que lo podía perder todo con el regreso del supuesto difunto (y supuesto Santo) vecino. Seis días de la semana, justo antes de las 20:30, los restaurantes, bares; teatros y cines se vaciaban. Las líneas telefónicas enmudecían y los brasileños, desde Porto Alegre a Belém, se sentaban frente a sus televisores para seguir la prolongada saga de Roque Santeiro.” (PAGE, JOSEPH A. 1996)

PAGE, así da inicio al capítulo “*La telenovela. Una obsesión nacional*” de su obra “*Brasil el gigante vecino*”. El autor también tienen un estudio sobre el caso de la Red Globo titulado: “*Los que controlan los cerebros brasileiros*” . Él cuenta la historia de la conformación de esa cadena nacional de televisión que llega a los más recónditos lugares del Brasil y el poderío que ejerce sobre la escena nacional en el ámbito político, económico y cultural.

El pueblo brasileño sigue con total fidelidad las telenovelas y miniserias, que unen elementos muy dispares de la sociedad brasileña: los residentes de la taperas y chozas de Amazonas y los de los rascacielos de São Paulo:

“(…) las ricas matronas y los humildes sirvientes, los niños y los abuelos, los abogados y los porteros (y hasta muchos intelectuales que afirman detestar la televisión) comparten una fascinación semejante respecto a sus personajes y los rebusques de sus tramas. Un escritor francés bautizó este fenómeno con la expresión: “una extraña y fugaz democracia televisual”.” (PAGE, op. cit., 94)

Cómo incide en la lengua

En el contexto escolar son constantes las quejas de la mayoría de los docentes de la región, dicen que uno de los factores que dificultan la enseñanza del español son los medios de comunicación brasileños.

¿Serán tan culpables los medios de comunicación? La mayoría de los informantes han manifestado su preferencia por la radio y televisión brasileña, sin embargo, sus producciones lingüísticas no manifiestan un cambio hacia la aproximación a las formas del portugués estándar de los medios de comunicación.

Parecería ser que los hablantes de ‘portuñol’ no cambian sus producciones lingüísticas por estar expuestos diariamente a las cataratas de información de los medios de comunicación, porque lo medios actúan como una presencia informativa que amplía el universo semiótico, donde el procesamiento de la información y las prácticas lingüísticas sobre ese conocimiento adquirido se hace a través del ‘portuñol’.

Si comparando el discurso de nuestros informantes con el discurso de los periodistas de la “Globo”, aunque resultan comprensible tanto para hablantes de portugués como del ‘portuñol’, la diferencia se advierte en la producción lingüística,

pues nuestros alumnos utilizan el lenguaje con rasgos característicos del ‘portuñol’, mientras los periodistas utilizan el portugués regulado.

Ahora, si hablamos del conocimiento sobre la cultura brasileña podemos decir que los informantes están en condiciones de interpretar y asimilar los discursos que provienen de los medios de comunicación sin mayores dificultades, dado que al estar frecuentemente expuestos a los mismos, conocen mucho más de Brasil, de su geografía, historia, música, política, fútbol, costumbres, etc..

Además podemos decir que los medios de comunicación, sobre todo los masivos, más que en el comportamiento lingüístico influyen en la actualización informativa de los hablantes y no se tienen probadas razones para afirmar que inciden en la modificación de hábitos lingüísticos.

El portugués de Brasil

Todas las lenguas vivas están en constante transformación, sin embargo cuando una lengua tiene normas que deben ser obedecidas y hay un control constante de estas normas (que se hace a través de la escuela, las gramáticas, los diccionarios, los documentos oficiales, la literatura, etc..) la resistencia a las modificaciones es mucho mayor. El “portuñol” es una lengua viva, quizás más práctica que el español y el portugués, pues se acomoda a las necesidades de la gente, al contrario de otras en que los hablantes aunque les cueste tienen que atenerse a reglas (cuesta porque muchas veces hay reglas absurdas, ilógicas, que son conservadas por tradición).

Según lo desarrollado en la primera parte de este capítulo, los lingüistas uruguayos en sus estudios de DPU muestran que los dialectos portugueses del Uruguay tienen muchas características del “*Portugués Gaúcho de Fronteira*”. También mencionan como dificultad la inexistencia de estudios sistemáticos de esta variedad. El nombre ya sugiere que recibe influencia del español, no obstante ello, los lingüistas de la región a través del conocimiento empírico e intuitivo dicen que la influencia que recibe del español es mínima e insignificante:

“(...) as pessoas com formação linguística que vivem naquelas áreas sabem que em termos fonológicos e sintáticos a fala da região contem, certamente, traços diferenciais, nem sempre derivados do contacto com o espanhol. Em atenção a essa percepção, que é também a nossa vamos provisoriamente aceitar a

existência de um conjunto de falares fronteiriços, que chamaremos Português Gaúcho da Fronteira.” (TRINDADE (1990) en MILÁN, SAWARIS y WELTER, 1996)

Se sabe también que son consideradas variedades por su divergencia y distancia de las norma padrón del portugués considerado culto.

La base del sistema del ‘portuñol’ es similar al portugués y toma elementos de variedades brasileñas. Por esta razón para poder entender la estructura lingüística del ‘portuñol’, es necesario tener una idea, por lo menos general, sobre el portugués de Brasil¹⁰ y sus variantes. Brasil es un país con una enorme diversidad sociocultural, donde se han desarrollado y modificado variedades lingüísticas, conjuntamente con los procesos sociohistóricos ocurridos en el país. Silvia BRANDÃO cuando habla de realidades sociales y lingüísticas de Brasil, dice:

“Um retrato fiel, atual, do nosso país teria de colocar, lado a lado: executivos de grandes empresas; técnicos que manipulam, com desenvoltura, o computador; operários de pequenas, médias e grandes indústrias; vaqueiros isolados em latifúndios; cortadores de cana, pescadores artesanais; plantadores de mandioca em humildes roças; pombeiros que comerciam pelo sertão; indígenas aculturados” (FIGUEIREDO BRANDÃO, S., 1991).

Como lo menciona la autora, en el Brasil la unidad lingüística es un mito, no se habla una sola lengua, partiendo de lo más común y lógico, como ocurre también en Argentina y en otros países de América Latina, muchas comunidades de inmigrantes extranjeros mantienen viva la lengua de sus ancestros: italianos, alemanes, japoneses, polacos, etc. También existen más de doscientas lenguas habladas por sobrevivientes de las antiguas naciones indígenas en diversos lugares del país. Hay un enorme conjunto de diferencias según las regiones que son llamadas variedades geográficas: la variedad brasileña del norte, la variedad brasileña del sur, la variedad carioca, la variedad paulistana, etc. También hay diferencias en cuanto al habla de un hombre o de una

¹⁰ Se hace la aclaración en portugués de Brasil, debido a que los lingüistas dedicados a estudios de los fenómenos sociolingüísticos en Brasil y Portugal vienen presentando constantemente una diferenciación entre el Portugués de Brasil y el Portugués de Portugal. Esto se explica en parte por las transformaciones socioculturales que ocurrieron en ambos países que de cierta manera marcan situaciones lingüísticas en el Brasil.

mujer, de un niño o de un adulto, de una persona alfabetizada o de una no alfabetizada, de una persona de clase alta, de clase media o de baja, de un habitante de la ciudad o uno del campo. Hay entonces, además de las variedades geográficas, los otros tipos de variedades: de géneros, socioeconómicas, etarias, de niveles de educación formal, urbanas, rurales.

En las últimas décadas, la situación del portugués de Brasil ha generado grandes controversias, polémicas y nuevas posturas entre los lingüistas y especialistas en ciencias sociales y humanas en general, uno de los aspectos más discutidos es la gran variabilidad entre la *lengua escrita* y la *lengua hablada*. Hay que enfatizar sobre esta cuestión porque su esclarecimiento ayuda a la interpretación del origen y el funcionamiento del “*portuñol*”, ya que toma muchas características de variedades no estándares de Brasil.

Existen muchos estudios y publicaciones sobre la temática en las cuales se plantea la brecha existente entre la lengua escrita y la lengua hablada y las consecuencias de esto en la educación formal. Marcos BAGNO es uno de los autores de la actualidad, que posee estudios que se extienden más allá de las instituciones educativas, porque describe las variedades lingüísticas de millares de brasileños analfabetos. El autor dice que en Brasil hay una lengua estándar, que él llama portugués norma-padrón y un conjunto de variedades lingüísticas que las llama portugués no-padrón (portugués estándar y las variedades no estándar):

“Existe um pequeno número de variedades do português – faladas numa determinada região, por determinado conjunto de pessoas, numa determinada época – que, por diversas razões, foram eleitas para servirem de base para a constituição, para a elaboração de uma norma-padrão. A norma-padrão é aquele modelo ideal de língua que deve ser usado pelas autoridades, pelos órgãos oficiais, pelas pessoas cultas, pelos escritores e jornalistas, aquele que deve ser ensinado e aprendido na escola. Vejam bem que eu disse aquele que deve ser, não aquele que necessariamente é empregado pelas pessoas cultas. Essa norma ao longo do tempo, se torna objeto de um grande investimento No processo de constituição, de cristalização da norma-padrão como o que deve ser “a” língua, ela é analisada pelos gramáticos, que escrevem livros para descrever as regras de funcionamento dela, livros que servem ao mesmo tempo

para prescrever essas regras como as únicas aceitáveis para o uso “correto” da língua” (BAGNO, 2001b)

El autor asocia a la norma-padrón con el poder y las clases más privilegiadas del Brasil y el portugués no-padrón con la gran minoría pobre y analfabeta del país, de los niños carenciados que frecuentan las escuelas públicas y que por ser una de las variedades de clases sociales marginalizadas y desprestigiadas también¹¹, corren el mismo destino:

“(...) o PNP é vítima dos mesmos preconceitos que pesam sobre essas pessoas. Ele é considerado “feio”, “deficiente”, “pobre”, “errado”, “rude”, “tosco”, “estropiado”....Esses preconceitos fazem com que a criança que chegue à escola falando PNP seja considerada uma “deficiente” linguística, quando na verdade ela simplesmente fala uma língua diferente daquela que é ensinada na escola....Nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português-padrão e expulsa as que não o trazem” (BAGNO, Marcos, 2000 b)

Se puede prestar total acuerdo con la idea de que hay una diferencia entre el portugués norma-padrón y las demás variedades y que estas diferencias van variando en aumento o disminución según los contextos, como se menciona anteriormente. Las características que más se pueden observar en el ‘portuñol’ es su similitud con las variedades del portugués no-padrón hablado en las zonas rurales, en general no escolarizado. Esto tiene sentido porque aunque nuestra realidad es otra, puesto que los alumnos no son analfabetos, son estudiantes universitarios, ellos fueron alfabetizados en español y su portugués se conservó, o mejor dicho siguió el curso, del portugués hablado en sus comunidades: ‘portuñol’. Estas comunidades están compuestas por una gran cantidad de inmigrantes brasileños o descendientes de ellos, que han venido de las

¹¹ En relación al concepto de diglosia desarrollado anteriormente, para explicar las funciones de las lenguas en el contexto del “portuñol”, se puede utilizar para explicar la cuestión del prestigio, así como lo presenta Bagno en relación a las variedades lingüísticas de Brasil. En una situación de diglosia la lengua A (alta) es considerada por la comunidad como prestigiosa, muy superior a B (baja), en una gran cantidad de aspectos. La actitud negativa hacia B lleva a los hablantes a negar su existencia, o al menos reconocer que se habla con niños, con sirvientes o con parientes ancianos (que no reciben educación formal). La actitud positiva hacia A se basa con frecuencia en creencias que aluden a su belleza, a su lógica, a su capacidad para expresar pensamientos complejos, etc.

zonas rurales del Brasil. Esta situación generó un contexto lingüístico que aunque algunos colonos de estas comunidades no sean descendientes de brasileños también utilizan el ‘portuñol’ como lengua para la comunicación con el vecindario.

BAGNO, presenta teorías sobre las variabilidades del portugués no-padrón en relación al portugués norma-padrón. Muchos de los fenómenos de modificaciones él las explica y fundamenta a través de su conocimiento sobre las ciencias lingüísticas, especialmente en el área de lingüística diacrónica y filología románica y de variación y cambio del portugués contemporáneo. Esta teoría puede ser aplicada para explicar la formación del “portuñol” y los fenómenos de transformación de la misma.

El ‘portuñol’ tiene marcadas características de la variante brasileña que BAGNO llama “portugués no padrón” él la relaciona con la lengua hablada y no con la lengua escrita, por lo tanto no obedece a las mismas reglas, se desvía de las normas gramaticales oficiales y las diferencias son más acentuadas si los hablantes no tienen escolarización. Como estas variantes no obedecen a reglas estrictas, naturalmente son más cambiantes, pero esto no significa que no tengan una estructura. Tienen estructura y reglas, de lo contrario sería imposible la comunicación entre los usuarios. Lo que ocurre es que estas reglas no están escritas y tampoco reconocidas por los hablantes de las lenguas oficiales. Esto mismo ocurre con el ‘portuñol’, para entender su dinámica es necesario conocer, las transformaciones históricas de las lenguas románicas principalmente en relación con la existencia de diferentes variedades lingüísticas y la hegemonía de una variedad sobre otra, puesto que esto es una constante en la historia de la filología de la mayoría de los países que hablan lenguas románicas.

La lenguas románicas

En la época de los dominios del latín, esta lengua coexistía con el latín vulgar y los demás dialectos de la región europea. Después que las legiones romanas conquistaban un territorio, este recibía el nombre de provincia. A esas provincias eran enviados muchos ciudadanos romanos: pequeños funcionarios públicos, soldados, agricultores, comerciantes, artesanos, etc. En fin, gente que se iba a colonizar para el Imperio las nuevas tierras conquistadas. Esta gente no hablaba el latín clásico, de los grandes oradores, de poetas e de filósofos. Hablaban un latín simplificado, con reglas

más flexibles, más prácticas que las del latín clásico. Este latín del pueblo recibía el nombre de “latín vulgar”. El latín que los habitantes de las provincias conquistadas aprendían.

Fue de ese latín vulgar en contacto con las lenguas autóctonas de los pueblos que fue conquistando el Imperio Romano que surgieron, con el pasar del tiempo, todas las lenguas llamadas románicas. En la época de los descubrimientos marítimos, en la mentalidad de las personas cultas de la época fue surgiendo la idea de que un pueblo capaz de semejantes proezas debería poseer una lengua a la altura de su poder de conquistas.

Los marineros que descubrieron los nuevos mundos no sabían el latín clásico, que era la lengua de la religión, de la ciencia y de la filosofía, hablaban la lengua de su país y ni por esto dejaron de expandir, con sus descubrimientos, las fronteras de la religión, de la ciencia y de la filosofía de su tiempo. Surge en aquella época, el Renacimiento, que valoraba estas lenguas nacionales, que surgieron del latín vulgar y pasaron a ser consideradas tan buenas cuanto el latín.

El proceso evolutivo del latín vulgar a las lenguas romanas explica Carlos TAGLIANINI:

“(...) mientras la fuerza centrípeta, representada por la capital del imperio, actuó, permitiendo que a la unidad política correspondiese otra unidad ...las variedades dialectales de la KOINE latina no pasaron de ser diferencias regionales (al menos por cuanto se desprende de las fuentes escritas) carentes casi de relieve en la lengua común. ”... “Pero a medida que se debilitaban los nexos de la unidad imperial, la unidad lingüística asimismo fue afectada, por mucho que permanecieron los vínculos de la cultura y la tradición (...)”.
(TAGLIANINI, 1973)

Al centro político representado por el Imperio, sucedieron otros, localizados en sus provincias que con el tiempo constituyeron reinos o conglomerados políticos diferentes:

“(...) asistimos así a una lucha entre la antigua fuerza centrípeta y nuevas fuerzas centrífugas, y de la resultante surge la armonía del nuevo mundo lingüístico neolatino.” (TAGLIANINI, op. cit.)

Las lenguas neolatinas o romances (derivadas del latín o sea de la lengua de Roma) se agruparon como: balcaromance, italaromance, galoromance e iberoromance, en éste se incluye el español y el portugués.

El contacto entre español y portugués se dio desde el origen mismo de ambas lenguas, ya que dada la fragmentación lingüística del latín vulgar en la Península Ibérica, entre los dialectos castellano, leonés, aragonés y catalán se encuentra el galaico-portugués. Se extendieron luego las hablas de Galicia, que compartieron con el tiempo el dominio del español y el portugués que se afirmó como lengua nacional cuando surgió el reino de Portugal.

Las primeras gramáticas que surgieron de la lengua española y la lengua portuguesa coinciden con la época de los descubrimientos marítimos. Este proceso de selección de reglas gramaticales y de creación de un modelo de lengua representó una interrupción artificial en el flujo natural de la lengua.

Las políticas de gobierno indujeron, expresa o solapadamente políticas lingüísticas. Las lenguas románicas tuvieron luego su impulso y afirmación con la creación de las Academias de Letras, la elaboración de las gramáticas de cada lengua, la publicación de los primeros diccionarios, que en el siglo XVIII respondieron a intereses políticos del absolutismo monárquico, sustentados en los principios filosóficos del iluminismo y la ilustración.

BAGNO (2001a), habla de la relación entre los descubrimientos y el surgimiento de las primeras gramáticas:

“A relação entre descobertas marítimas e elaboração das primeiras gramáticas fica nítida nesta coincidência de datas: no mesmo ano de 1492, em que Colombo descobriu a América, foi publicada a primeira gramática da língua espanhola, de autoria de Antonio de Nebrija. As primeiras gramáticas da língua portuguesa foram escritas pouco depois dos grandes descobrimentos pioneiros. São elas:

1536: Gramática da língua portuguesa, de Fernão de Oliveira;

1540: Gramática da Língua portuguesa, de João de Barros;

1574: Regras que ensinam a maneira de escrever e a ortografia da língua portuguesa, de Pero de Magalhães de Gândavo;

1576: Ortografía e origem da língua portuguesa, de Duarte Nunes de Leão.”

Se comprueba así, que la intervención de los grupos de poder – motivando acciones, estimulando producciones, solventando proyectos, no es algo nuevo en la relación lengua/sociedad. Fijar usos correctos, privilegiar una lengua sobre otra, imponer lenguas de minorías, prestigiar usos, fue siempre interés de gobiernos y de grupos sociales dominantes respecto a otros.

Así como el latín acompañó a las legiones romanas en su expansión imperial, el español y el portugués acompañaron el proceso de colonización de América y la evolución posterior al desarrollo de los países de los cuales son lenguas oficiales.

Con la normatización que se iniciara de la lengua portuguesa, se crea un modelo de la lengua en que eran previamente seleccionados según los criterios y gustos de la época las normas consideradas “buenas”. Según BAGNO, el problema se presenta porque en aquella época, el número de personas con acceso a la “norma-padrón” era ínfimo. Las correcciones y recomendaciones del buen gusto renacentista para la creación de una “norma-padrón literaria” no impidió que continuasen surgiendo innumerables variedades lingüísticas “no-padrón” . La lengua portuguesa, en todas sus variedades, se continúa transformando, modificando, en camino a los formatos que tendrá en el futuro. De la misma manera como el latín se transformó lentamente hasta derivar en las diversas lenguas románicas hoy existentes: italiano, romano, romance, francés, provenzal, sardo, catalán, español, portugués., también cada una de ellas continuará transformándose.

En la antigüedad, un romano de alto linaje ciertamente pensaba que el latín vulgar “era un latín mal hablado”, exactamente lo que algunas personas piensan del portugués no-padrón. No obstante si de este latín mal hablado, surgieron lenguas que se transformaron en lenguas tan importantes en la historia de la humanidad, en algunos siglos más las actuales variedades lingüísticas que no gozan del mismo prestigio de las lenguas estándares también podrían llegar a ser lenguas de mucha importancia. En Francia, la Revolución Francesa de 1789 desplazó del poder a la clase social aristocrática de los nobles y grandes propietarios de tierras, en su lugar surgió otra clase social, la de los burgueses, el cambio de clases sociales también significó cambio de variedades lingüísticas. En el antiguo régimen el habla de los burgueses era ridiculizada y menospreciada por los aristócratas.

Algunas características del portugués no-padrón ya se encuentran en las variedades usadas por hablantes plenamente escolarizados. Esto significa que, por mas que sean refrenadas, las fuerzas de los cambios internos de la lengua nunca paran de operar.

CAPÍTULO IV

Características lingüísticas del ‘portuñol’: análisis del corpus

Cuando se escucha por primera vez el ‘portuñol’ que se habla en Misiones, causa la impresión de heterogeneidad. Considerado, ésta como una cualidad negativa, sin embargo, a partir del análisis de los datos relevados, se puede observar que el carácter heterogéneo de la lengua es una cualidad intrínseca: en la heterogeneidad

subyace una lengua que presenta ciertos niveles de sistematización y regularidades en las variabilidades.

Fernando TARALLO (1994a), inspirado en el enfoque del modelo teórico-metodológico de la sociolingüística cuantitativa iniciada por WILLIAN LABOV, desarrolla un modelo de análisis que denominó “*Teoría de la variación lingüística*”, se trata de un modelo teórico que asume el caos “lingüístico” como objeto de estudio. En su trabajo el autor dice que heterogeneidad no necesariamente excluye la noción de sistema; al contrario, sistematicidad y heterogeneidad se ecuacionan entre sí, en un tipo de relación de $1 = 1$.

Este capítulo estará destinado a analizar e interpretar el sistema lingüístico del ‘portuñol’ y la incidencia del portugués y del español sobre él a través del contacto.

El ‘portuñol’ es una lengua hablada, no se cuenta con registros escritos de importancia como para poder utilizar de referente para el análisis interpretativo. Por esta razón una de las primeras preguntas al iniciar la investigación fue ¿Se hace una interpretación a partir del sistema lingüístico del español o a partir del sistema lingüístico del portugués? El ‘portuñol’ no funciona de la misma manera que el español standard, ni como el portugués padrón, tampoco corresponde totalmente a las características de las variedades lingüísticas no padrón del portugués de Brasil.

Los alumnos de los primeros años del profesorado que hablan ‘portuñol’ también hablan perfectamente español y el cambio de códigos es automático, si uno se dirige a ellos hablando español, automáticamente contestan en español, si uno se dirige a ellos en portugués, automáticamente contestan en ‘portuñol’ o en una interlengua ‘portuñol’/portugués. Eso significa que los hablantes relacionan al ‘portuñol’ con el portugués, es más, los hablantes de ‘portuñol’ no reconocen su existencia, como se mencionó en punto sobre Prestigio/Estigma (pág. 81). Es más, para nuestros alumnos que fueron escolarizados en español está clara la diferencia entre el español y el ‘portuñol’¹², lo que ellos no tienen claro es la diferencia entre el portugués y el ‘portuñol’.

Todo lo expuesto contribuye a sostener la hipótesis de que el sistema lingüístico

¹² Posiblemente si se hace una entrevista en una persona de zona de frontera, hablante de ‘portuñol’ que nunca estudió formalmente el español al intentar hablar español, su discurso tendría mucha influencia del ‘portuñol’.

está más próximo al sistema del portugués que del español. A continuación se desarrollarán varios puntos en que se podrá verificar esa hipótesis. Ello fue el motivo fundamental para optar por la estructura y normas de la lengua portuguesa para los análisis lingüísticos de las variables que se creyó conveniente describir en este trabajo. A modo de aclaración se menciona que el objetivo no es hacer un estudio profundo de la lengua, sino hacer una interpretación de los aspectos más singulares de ésta.

Recursos utilizados para el análisis

Para corroborar las ideas que serán presentadas en este trabajo en relación a la incidencia del español y el portugués sobre el ‘portuñol’ se cuenta con un vasto conocimiento tanto del español como del portugués. Ahora cuando se habla de variedades del portugués no padrón el conocimiento es limitado en relación a registros escritos de estas variedades, lo que hay son importantes estudios sobre el tema en el área de la sociolingüística, y no específicos sobre estudios sistemáticos de la lengua.,. Por este motivo, para la aplicación del sustento teórico en el análisis presentaremos textos sobre los cuales autores brasileños lo estudiaron :

- a) la letra de la canción “Cuitelinho” interpretada por Nara Leão que es utilizada por BAGNO en su obra “A língua de Eulália” (2000b), para explicar el funcionamiento del portugués no padrón. La canción expone usos orales por esto es tomada como ejemplo por el autor.

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
Onde as onda se espaia.
As garça da meia volta,
Senta na bera da praia.
O cuitelinho não gosta
Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,

Despedi da parentaia.
Eu entrei no Mato Grosso,
Dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
Como o aço da navaia.
O coração fica aflito,
Bate uma, a outra faia.
E os oio se enche d'água
Que até a vista se atrapaia.

b) Fragmentos de la obra de TARALLO y ORLANDI (1989b) “Vozes e contrastes. Discurso na cidade e no campo”. Es un análisis del discurso contrastando la zona urbana con la zona rural. La pregunta inicial: ¿ Se realizaron observaciones del contacto entre el discurso del agricultor, relacionados al conocimiento popular, y al discurso científico sobre producción agrícola, situando este contacto en la zona urbana, periferia y zona rural de São Paulo. Los recortes (fragmentos de la situación discursiva) de algunos discursos presentados en el trabajo tienen características similares a los discursos de los alumnos informantes del profesorado.

“Isso aí tem que...é que nem as pranta (1)mesmo, né? Negócio de tomate, essa coisa. Se a gente vai compra, vende barato, né? Então vai perde. Fica devendo. Teve gente de deixá...devê quatrocentos mil....e nós não sabe ainda porque num dero balanço, né? ”

Não é feijão, não é um arroz, não é uma carne, não é nada. Porque essa coisa tudo aí tem diferente, né? Mas isso daqui não. Isso é uma fruta que a senhora cóie ela hoje, ela dura no máximo 4 dia”. (atacadista da CEASA)

“A gente nem tem voz ativa naquela terra, a terra fica lá muda. Mas ele (o patrão) planta o que ele qué”. (lavrador da região de Mogi-Guaçu).

“Agora esse outro não, esse aí tem muito lugar que faz 2 por 2 e muitos **faz** 2 por 1,5 a cova. Agora, muitos já não, muitos já **planta**, faz a cova primeiro. Já no B....**fizemo** a cova 2 por 2, **enchemo** de esterco, encheu de esterco, encheu de terra, deixamos um tanto ela fofa, para conhecer a cova, depois **larga** uns três meses ali, depois vai lá com

uma cavadeira de mão, faz o buraco certo e põe o laminado, o papelzinho, o coquinho. Quer dizer que tira o plástico, põe só os torrãzinhos” . (bóia-fria). (Orlandi, Eni Pulcinelli y Fernando Tarallo, Guimarães, Eduardo, op. cit., 108)

Fragmentos de las entrevistas con los alumnos del profesorado

Para el análisis del ‘portuñol’ se utilizaron los textos de las entrevistas hechas con los informantes, en el capítulo donde se expone acerca de la metodología usada en este trabajo se explican los criterios adoptados para la transcripción del texto. También se utilizó, un informe presentado al Ministerio de Educación y Cultura en octubre de 1997 sobre el diagnóstico sociolingüístico, contexto bilingüe, de la escuela N° 716, del Paraje La Uva (anexo 3) . Se consideró importante la utilización del diagnóstico debido a que hay un análisis y transcripciones del discurso de los alumnos, que ayudaron a corroborar e interpretar varias de las ideas presentas en este trabajo.

Alumno 1 - Cursando el 1er. Año del profesorado en el momento de la entrevista.

Eu moro in Aristóbulo del Valle, meu ...meu pai é polaco e minha mãe é alemoa, não tein muita mistura, us pai dela, o seja, os meus avós de parte de meu pai, son polaco, non tein otra mistura i de parte da minha mãe é so alemão non tein mistura, eu nasci in Aritóbulo. O meu pai trabaia nu campu, eu antes de estudá trabaiaiva cu eli, minha mãe taméin, plantemo fumo, erva, chá, tung i prantas pra tira pra cumê in casa. Somo....semo quatro, tein um irmão menor i duas irmãs minor.

Eu comecei estudá no primeiro grau eu comei aus seti anu, o segundo grau fiz tamein in Aristóbulo nua EFA Escola da Família Agrícola. (Anexo 1. Pág. 2) ⁵

Alumno 2 - Cursando el 1er. Año del profesorado en el momento de la entrevista.

Num começo eu sabia falá só alemão, quando era bein piquinininho, eu i o meu irmão falava só alemão nenhuma otra coisa e com o passar do tempo fumo dexando de lado aprendendo o ispanhol, depois cuma certa idade peguemo a fala o português côs vizinho que chegavum, começaram a povua perto, nós morava numa chakra no mato que nessa picada nois era os último, mais pro fundo era só mato e mato i aí ia chegando

vizinho i vizinho i ia povoando devagarzinho o lugar e tudo brasileiro ...i fumo aprendendo quas criança um portugués mal falado... (Anexo 1. Pág. 4) ⁶

Alumno 3 – Cursando el 2do. Año del profesorado en el momento de la entrevista

Eu aprendi primeiro portuguêis, é como uma língua paterna, algo assim, porque eu falá bem o castelhano quase nunca falei. Eu tinha bastante dificuldade até agora eu tenho dificuldade pra me comunicar em castelhano. Seja que tenho o português como a língua principal. *Como foi a aprendizagem do espanhol no colégio?* Foi meio... lenta, no começo era difícil pra expor algum tema assim em frenti o pra falar mesmo cus professores o até mesmo cus próprios companheros, mas depois já foi agarrando um pique. *Quais eram os problemas mais graves que surgiam para aprender o espanhol?* O uso dus verbos, pra escrevê taméin bastante error de ortografia. *E os colegas que língua falavam?* Tinha alguns que taméin, que falavum mais in português que in ispanhol i otros era só ispanhol, não sabium falá português mais entendiam. (Anexo 1. Pág. 7) ⁷

Alumno 4 – Cursando el 1er. Año del profesorado en el momento de la entrevista.

...nasci ali in Colonia Alicia tamos até hoje, moremo ali i sempre falamos o português ali até mesmo na iscola nos recreio tudo. somenti o português. Desde que eu aprendi falá eu aprendi o português porque os imigrantes ali, que morim ali, são todos imigrantes brasileiros os meus avós vieram tudo do Brasil. Eu estudava na iscola quatro trinta que é ua iscola dali da Alicia Baxa mesmo, comecei com seis anus i ali arrecem eu comecei falá o ispanhol sinão era tudo português. *E as outras crinças?* Português tudo português da mesma região só se fala português. Tinha muita dificuldade pros maestros ensinar porque somente o português... (Anexo 1. Pág. 9) ⁸

Alumno 5 - Cursando el 2do. Año del profesorado en el momento de la entrevista

Eu aprendi português desdi piquena purqui moro ali na fronteira i us vizinhos nãu us vizinhu mais pertu mais os outros falum, i na iscola quando era criança ouvia falar i ansin aprendi, pela televisão pela rádio. Os mais di pertu falaum ispanhol mas us mais di longe falum português, na cidadi na cidadi falum ispanhol, mais um pouco retiradu

falum português, nas colônia. Eu neim lembro desdi que eu lembro eu já sabia falar português. Na escola a maioria já sabia falar português. A língua qui eu falo diariamente é u ispanhol, mais eu gosto de falar o português. Escrever eu aprendí na Faculdadi. *Teve difculdade com o espanhol?* Nãu, nãu tivi porqui a minha família falava u ispanhol i exigia falar u ispanhol. Us meus colegas sim, elis... di vez in quando os professoris imbrabavum cum elis porqui nãu quiriam qui falim português dentru da aula ... (Anexo 1. Pág. 16)⁹

Universo semiótico de las lenguas en contacto: portugués/español/‘portuñol’

Este punto tiene el propósito de hacer un análisis interpretativo sincrónico y diacrónico en dos aspectos que se entrecruzan indefectiblemente, puesto que se piensa que el contacto que el sujeto tienen con el portugués o el español está relacionado con las etapas de su desarrollo semiótico y los contextos de uso. En este sentido los aspectos tenidos en cuenta para la interpretación son:

- a) el sistema lingüístico del portuñol en contacto permanente con el portugués y el español.
- b) y la evolución semiótica del sujeto inserto en ese universo.

Para ello es importante conocer la propuesta teórica elaborada por Ana CAMBLONG relacionada al contexto de lenguas en contacto del interior de la provincia de Misiones, en la cual sistematiza la evolución sociolingüística de un sujeto en su proceso de inserción cultural desde que nace hasta su egreso de la escuela primaria. Esta propuesta es válida para interpretar el contacto del sujeto con las lenguas en las diferentes etapas semióticas: *“todo sujeto es, en su individualidad, el fruto de un proceso dialógico ininterrumpido con el hábitat cultural en el que está inserto”* (CAMBLONG, A. 1985c).

El diseño del modelo presentado por CAMBLONG consta de cuatro matrices que se denominan: diálogo primario, diálogo familiar, diálogo vecinal y diálogo comunitario.

Diálogo primario, se trata de los primeros contactos del sujeto con el entorno, en que el diálogo se instaura con la madre o sustitutos, principalmente a través del cuerpo: lactancia, aseos, caricias, etc.. En el *diálogo familiar* el sujeto completa el circuito comunicativo, las prácticas semióticas se cumplen en espacios reducidos, en que los

interlocutores son pocos: núcleo familiar, u otros allegados a la casa: parientes, abuelos, primos, etc., en situaciones ritualizadas y con manejo de códigos muy estables que determinan el estilo de la semiosis familiar y los parámetros para la organización semiótica del sujeto. *Diálogo vecinal*, el ámbito de esta matriz está delimitado por las adyacencias de la casa, es decir podría ubicarse en el dominio de lo vecinal o del vecindario, donde el sujeto concreta sus primeras experiencias sociolingüísticas en una actividad de apertura hacia la comunidad. En el *diálogo comunitario* las prácticas semióticas se insertan en un contexto más amplio, conformado por una comunidad con características socioculturales propias:

“(...)en el diálogo comunitario se contempla el enfrentamiento con interlocutores institucionales: la escuela, los medios de comunicación, las fuerzas de seguridad, la organización administrativo-estatal, etc., cuya representatividad estaría depositada en tipos que respondan a esa institucionalidad. Así podrá hablarse de: “el maestro”, “el locutor” “el policía”, “el funcionario”, etc.” (CAMBLONG, A., op. cit., 111)

Es importante para la interpretación que se está realizando tener en cuenta lo que dice la autora sobre las matrices en tanto etapas que el sujeto transita y supera en un determinado momento de la evolución semiótica, pero, paradójicamente cada sujeto sigue “habitando” a lo largo de toda su existencia todas las matrices en forma sincrética:

“(...)el sujeto es portador de esas experiencias-aprendizajes en un acervo semiótico que no se desvincula de su producción semiótica vitalicia. Esta característica explica por qué es factible entablar un tratamiento “familiar”, con sujetos y en ámbitos que no pertenecen a lo familiar primigenio; explica también, entre muchas otras cosas, que en situaciones críticas se reiteren condiciones propias del diálogo primario (...)” (CAMBLONG, op. cit.)

Los alumnos que tienen al ‘portuñol’ como lengua materna han transmitido importantes insumos sobre sus evoluciones semióticas que articulados con la propuesta teórica facilitará la interpretación sobre la incidencia del portugués y el español sobre el ‘portuñol’. Para el análisis se dividirá en dos etapas, según la propuesta teórica, primero

en el diálogo primario, familiar y vecinal y después del diálogo comunitario en adelante.

Diálogo primario, diálogo familiar y diálogo vecinal

La estructura morfosintáctica básica de la lengua, que los informantes aprendieron de niños a través del diálogo familiar es similar a la estructura sintáctica del portugués padrón y del portugués no padrón. Eso se puede verificar a través del análisis de las entrevistas transcritas donde esas estructuras básicas se reiteran en todas ellas: los pronombres, las preposiciones, los artículos, adverbios y verbos, pertenecen al portugués, o mejor dicho varían entre las formas del portugués padrón y las formas del portugués no padrón, sus elecciones paradigmáticas y las actualizaciones sintagmáticas siguen el modelo básico de la lengua portuguesa. Hay que tener en cuenta que nuestros informantes, como así también sus familiares no tuvieron un aprendizaje formal del portugués por eso el ‘portuñol’ tiene tantas características de variantes no padrón, también nombrado portugués no escolarizado.

Análisis sintagmático

Las estructuras del español y del portugués para la construcción de las oraciones es muy similar: pronombre, verbo, sustantivo, adjetivo:

Español: María compró un vestido nuevo.

Portugués: Maria comprou um vestido novo.

Según estos ejemplos sería muy dudoso afirmar que funciona según el sistema de la lengua portuguesa. No obstante, algunas oraciones se organizan de manera diferente en ambas lenguas y tratándose de esas diferencias la elección sintagmática de los hablantes de ‘portuñol’ es por el sistema portugués. Los ejemplos transcritos son adquiridos y utilizados de manera natural por los niños en la casa a través del diálogo familiar:

La ausencia del pronombre

“(...) **gosto de** assistir, nos domingo, o programa do Gugu (...)”

“fíco cô meu subrinho.”

En el español sería:

Me gusta mirar, en los domingos, el programa de Gugu.

Me quedo con mi sobrino.

El uso de la preposición para en complementos indicadores de dirección a un lugar:

“Vo **pra mia casa**”

“(…) e quando foi **pro povo** a mia mãe fazia trabalhos **pra fora**”

En el español sería:

Voy **a mi casa**.

Y cuando **se fue al** pueblo mi mamá hacía trabajos **para otros** (en nuestro español regional suele decirse “para afuera”)

La ausencia de la preposición a antes de los verbos como se usa en el portugués:

“**Vô falá** mior”

En el español sería:

Voy **a hablar** mejor

- a) Para facilitar la comprensión del análisis se hará una descripción de las formas según el modelo utilizado para clasificación gramatical. Las palabras que serán grifadas pertenecen a las variantes coloquiales o no estándar del portugués, también palabras surgidas a partir de la adaptación de la fonética de una lengua en una palabra procedente de la otra lengua y vice-versa:

Pronombres

Personales: eu, tu, ele/eli, ela, você, o **sinhor**, a **sinhora**, nós/**nóis**, a gente/a genti, eles/elis, ela, elas, **voceis**.

Posesivos: meu, minha/**mia**, dele/deli, dela, nosso.

Demostrativos: aquele, aquela, este, esta.

Indefinidos: **argum**, **arguma**, **arguns**, **argumas**, nenhum, nenhuma, ninguém, nada, cada, **qualqué**, **quarqué**.

Relativos: que, quem, onde, aonde, **donde**

Artículos

Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
-----------	----------	-----------	----------

		Plural	Plural
O/u	A	Os/ us	As
Um	Uma / Ua	Uns	Umas / Uas

Preposiciones: contracciones y combinaciones

Nua en el lugar de numa

Num

Com + o = **cô**

Com + os = **côs**

Com + a = **qua**

Com + as = **quas**

Com + um = **cum**

Com + uma = **cuma**

Com + uns = **cuns**

Com + umas = **cumas**

Cu - “Cu ele”

Ca - “Ca María”

Pro, pra, no, nas, dos, das, **in/ein**,

Adverbios

De lugar : Aquí, lá, ali, aí

De tiempo: **onte**, hoje, amanhã, cedo, tarde, **às veiz**

De modo: **mió**, **pió**, bem, mal

De intensidad: muito, **poco**, demais

longe, **perto**

Tamein, **ansim**

Verbos

Se trabajará con los verbos más utilizados en el repertorio lingüístico del diálogo familiar y vecinal. Los que son usados en el infinitivo pierden la “r” final y la última sílaba de la palabra es la tónica, formas que corresponden al portugués no padrón: **Falá**, **comê**, **dormi**, **í**, **está**, **jantá**, **bebê**, **trabaiá**, **brincá**, **passiá**, **conhecê**, **cuzinhá**, **oiá**, **escuitá**, **conhê**. Cabe mencionar que algunos de los verbos, así como

también la conjugación es similar entre el portugués y el español: **ser, estar**. Justamente por esta proximidad son los que presentan más signos de fluctuaciones en los sistemas lingüísticos.

La conjugación verbal en ‘portuñol’

Se pretende interpretar la conjugación verbal a partir del modelo presentado por BAGNO (2000b) sobre el portugués no estándar, donde él hace un estudio de las variaciones del portugués a partir del latín. A través del análisis que hace el autor en el área de la filología románica se puede ver que las variaciones que ocurren en el portugués no estándar son fenómenos que siguen el curso natural de transformación por los contactos y acomodación en búsqueda de una mayor **funcionalidad** como ya ocurrió con todas las lenguas románicas y sigue ocurriendo por la **condición** de lenguas vivas. Así como el ‘portuñol’ tiene muchos signos del portugués no estándar por formar parte en un proceso sociohistórico y cultural (idea expuesta en el capítulo anterior), también tienen influencias del español. Este aspecto será desarrollado en este punto.

El cuadro que sigue es del esquema tradicional de conjugación del portugués estándar similar al esquema del latín que todavía está vigente y muy utilizado como modelo por los gramáticos conservadores.

Amare (Amar) – Presente – Indicativo

Latín	Portugués Padrón Clásico
Amo	Amo
Amas	Amas
Amat	Ama
Amamus	Amamos
Amatis	Amais
Amant	Amam

El esquema de conjugación no corresponde totalmente a la realidad brasileña. Las seis formas diferentes de conjugación, corresponden al portugués clásico literario, escrito. Aunque se respeta este esquema, en la literatura contemporánea, los diarios, revistas, etc., ya se utilizan con mayor frecuencia las formas verbales del portugués

padrón en su variedad hablada coloquial. Esta tendencia simplifica bastante el esquema de conjugación verbal, así:

Amar – Presente – Indicativo

Portugués Padrón Literario	Portugués Padrón Coloquial
Eu amo	Eu amo
Tu amas	Você ama
Ele/Ela ama	Ele ama
Nós amamos	A gente ama
Vós amais	Vocês amam
Eles amam	Eles amam

Como podemos observar las seis formas de portugués padrón clásico literario, fueron reducidas a tres, exactamente la mitad, en el portugués coloquial. Este mismo fenómeno de simplificación que estamos viendo sigue ocurriendo con el portugués no padrón. Los investigadores que estudian las variedades lingüísticas regionales y no padrón han observado que de Norte a Sur de Brasil existe una tendencia generalizada a la reducción de las seis formas de verbos conjugando apenas dos. BAGNO (op. cit. 116), presenta ejemplos comparando el portugués padrón con la conjugación de las variedades no padrón para tratar de explicar la modificación:

Amar (Amar) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón
Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu/você ama
Ele/ela ama	Ele ama
Nós amamos	Nós/nóis/ a gente ama
Vós amais	Vocês/vocêis ama
Eles amam	Eles ama

El Portugués no padrón, como ocurre con relación a la formación del plural, evita las redundancias, el exceso de marcas para indicar un único fenómeno. Así como

en el caso de los plurales, en que la marca del plural se limita al artículo o a la primera palabra, en el caso de los verbos, es suficiente la presencia de la marca en el pronombre sujeto (eu, tu, ele, nós, etc.) para indicar la persona verbal. Esto significa que la misma regla para la eliminación de las concordancias redundantes también es empleada para los verbos.

De acuerdo con esta variante la única conjugación distinta es la de la primera persona (eu). BAGNO dice que para este caso puede existir un motivo de naturaleza psicológica por la cuestión del **yo** y el **otro** (marca la diferencia hecha por el ser humano por la necesidad de distinguir el yo, individual del no-yo, del colectivo). Según esta teoría, en el inconsciente del ser humano, habría un deseo de separar lo relacionado al yo de lo relacionado al restante de la humanidad:

Alguns estudiosos têm verificado esta mesma tendência em outras línguas, línguas bem diferentes do português. O inglês não-padrão falado pelos negros norte-americanos, o chamado Black English, por exemplo, apresenta essa característica. O filandês moderno também. E o mesmo acontece no africâner, que é uma das línguas oficiais da África do Sul, derivada do holandês.
(BAGNO, op. cit., 116)

En el ‘portuñol’ también ocurre el fenómeno de eliminación de las marcas del plural (en que la marca recae apenas en el pronombre), exactamente como lo presentado por BAGNO. Aunque en el ‘portuñol’ se pueden observar otras formas más, que obedecen a otros fenómenos, pero que también siguen una estructura. En el próximo cuadro, las formas que están destacadas, son otras variaciones presentadas en el ‘portuñol’:

Amar (Amar) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘portuñol’
Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu/você ama
Ele/ela ama	Ele ama
Nós amamos	Nós/nóis/a gente ama / amemo/u
Vós amais	Vocês/vocêis ama / amum / amin

Eles	amam	Eles	ama / amum / amin
------	------	------	--------------------------

Según los fragmentos de los textos transcritos de las entrevistas de los alumnos, los verbos aparecen conjugados de la forma que aparecen en las tres columnas. En una misma conversación a veces se utiliza el primer esquema “nós ama” “nós amemo” y las formas que están destacadas “vocês ama” “vocês amim” o “vocês amum”.

Estas otras formas destacadas en el cuadro, se fueron originando a partir de las tendencias de transformaciones naturales de la lengua. Podemos observar que en la segunda y tercera personas del singular a veces se mantiene la marca del plural, quiere decir que el hablante pronuncia sin la marca “eles ama” o con la marca “eles amum o eles amin”. La primera y la segunda variante es la influencia del portugués no padrão. Hay una explicación para los otros dos fenómenos:

- a) El portugués sigue la tendencia a transformar la diptongación en monoptongación. Por ejemplo en los textos escritos, libros didácticos, gramaticales, etc.. se escribe: pouco, roupa, louro...en el que hay un encuentro vocálico, aparecen las dos vocales, pero en realidad las palabras son pronunciadas: poco, ropa, loro.... Lo que la escritura todavía registra como un OU es el resultado de una transformación histórica que ocurrió mientras la lengua portuguesa se formaba. Las palabras que en su origen tenían el diptongo AU (este sí, bien pronunciado) lentamente comenzaron a ser pronunciadas con un OU en el lugar de AU: lo que era *pauco* e *lauru* en latín se estaba transformando en *pouco* y *louro* en portugués, lo mismo ocurrió con el germánico *raupa*, de donde viene *roupa*. Existe la tendencia en nuestras lenguas de acercar el grado de apertura y la localización cuando se encuentran dos vocales, sea en diptongo o no, es así que la evolución *pauco* > *poco* se explica por una dicimilación primera y una asimilación posterior. Cuando el cambio fonético se establece queda formalizada la nueva ejecución. En el caso del portugués padrão llama la atención que, por ejemplo, se pronuncie, manteniendo el diptongo au en (amam = amãun) lo que sería el desarrollo de una diptongación cuyas razones habría que investigar mientras que en el ‘portuñol’ la forma correspondiente es amum o amin donde habría que confirmar si se trata de una asimilación sobre la base de amãun o una disimilación sobre la base de ama.
- b) Esta diptongación como cambio fonético que ocurre en el portugués hablado puede ser el resultado de la marcada nasalización del portugués de Brasil. El hablante del

‘portuñol’ tiene la tendencia a reducir la cadena de nasalización del portugués, posiblemente por la influencia del español. Entonces, amãun > amun > amin.

- c) En el caso de la primera persona del plural “nós ama”, nós amemo/u (portugués no padrão / ‘portuñol’), podemos observar que el “amemo” está más próximo a amamos (portugués padrão), aunque no aparece la marca del plural. Y la transformación de la A por E puede ser por el mismo fenómeno, el de la reducción de la nasalización.

Hablar (Falar) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘portuñol’
Eu falo	Eu falo
Tu falas	Tu/você fala
Ele/ela fala	Ele fala
Nós falamos	Nós/nóis/ a gente fala / falemo/u
Vós falais	Vocês/vocês fala / falum / falin
Eles falam	Eles fala / falum / falin

Comenzar (Começar) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘portuñol’
Eu começo	Eu começo
Tu começa	Tu/você começa
Ele/ela começa	Ele começa
Nós começamos	Nós/nóis/ a gente começa / comecemos/u
Vós começais	Vocês/ vocês começa / começum / comecin
Eles começam	Eles começa / começum / comecin

Plantar (Plantar) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no padrão - ‘portuñol’
Eu planto	Eu planto
Tu plantas	(pranto)
Ele/ela planta	Tu/você planta
Nós plantamos	(pranta)
Vós plantais	Ele planta

Eles	plantam	(pranta)
		Nós/nóis/ a gente planta / plantemo /u (pranta) / (prantemo/ u)
		Vocês/vocêis planta / plantum / plantin (pranta) / (prantum) / (prantin)
		Eles planta / plantum / plantin

Estar (Estar) - Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - 'portuñol'
Eu estou	Eu tô
Tu estás	Tu/você tá
Ele/ela está	Ele tá
Nós estamos	Nós/nóis/ a gente tá / temo/u
Vós estais	Vocês/vocêis tá / tão
Eles estão	Eles tá/ tão

Estar (Estar) Pretérito Imperfecto - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - 'portuñol'
Eu estava	Eu tava
Tu estavas	Tu/você tava
Ele/ela estava	Ele tava
Nós estávamos	Nós/nóis/ a gente tava / távamo/u
Vós estáveis	Vocês/vocêis tava / tavum / tavin
Eles estavam	Eles faz / tavum / tavin

Hacer (Fazer) – Presente Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - 'portuñol'
Eu faço	Eu faço
Tu fazes	Tu/você faz
Ele/ela faz	Ele faz
Nós fazemos	Nós/nóis/ a gente faz / fazemo/u
Vós fazeis	Vocês/vocêis faz / fazin
Eles fazem	Eles faz / fazin

Tener (Ter) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘ portuñol ’
Eu tenho	Eu tenho
Tu tens	Tu/você tem
Ele/ela tem	Ele tem
Nós temos	Nós/nóis/ a gente têm/ temo/u
Vós teneis	Vocês/vocês têm
Eles têm	Eles têm

Ser (Ser) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘ portuñol ’
Eu sou	Eu sô
Tu eres	Tu/você é
Ele/ela é	Ele é
Nós somos	Nós/nóis/ a gente é/ semo/u
Vós sois	Vocês/vocês são
Eles são	Eles são

Ser (Ser) - Pretérito Imperfecto - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘ portuñol ’
Eu era	Eu era
Tu eras	Tu/você era
Ele/ela era	Ele era
Nós éramos	Nós/nóis/ a gente era / fumo/u / éramo/u
Vós éreis	Vocês/vocês era / erum / erin
Eles eram	Eles era / erum / erin

Ir (Ir) – Presente - Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ‘ portuñol ’
Eu vou	Eu vô
Tu vais	Tu/você vai
Ele/ela vai	Ele vai
Nós vamos	Nós/nóis/ a gente vai / vamo/u
Vós ides	Vocês/vocês vai / vão

Eles vão	Eles vai / vão
----------	----------------

Ir (Ir) - Pretérito Imperfecto Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ' portuñol '
Eu ia	Eu ia
Tu ias	Tu/você ia
Ele/ela ia	Ele ia
Nós íamos	Nós/nóis/ a gente ia / íamo/u
Vós íeis	Vocês/ vocês ia / íun
Eles iam	Eles ia / íun

Ir (Ir) - Pretérito Perfecto Indicativo

Portugués Padrón	Portugués no Padrón - ' portuñol '
Eu fui	Eu fui
Tu fostes	Tu/você foi
Ele/ela foi	Ele foi
Nós fomos	Nós/nóis/ a gente foi / fumo/u
Vós fordes	Vocês/vocês foi / forum / forin
Eles foram	Eles foi / forum / forin

Eliminación de marcas del plural

Los verbos, al ser utilizados en infinitivo pierden la “r” final, además pierden la marca del plural en casi todas las formas como se vio en las conjugaciones presentadas en el punto anterior. A modo de ejemplo tomaremos el cuadro anterior con la conjugación del verbo ir y el recuadro de la derecha. En la primera columna la marca del plural aparece apenas en los pronombres personales. Para la primera persona del plural desaparece también en la segunda columna: Nós “fumo/fumu”. Las variantes de la segunda y tercera personas del plural todavía conservan la marca del plural en los casos que aparecen en la segunda y tercera columna: “vocês forum, vocês forin, eles forum, elis forin”.

Así como el caso de los verbos la pérdida de la marca del plural es una tendencia en todo el sistema lingüístico del ‘portuñol’, en variedades de portugués no padrón ocurre algo similar, también ocurre en otras lenguas. BAGNO dice que el fenómeno de

tantas marcas de plural en el portugués padrón es conocido como “*marcas redundantes del plural*” y que la eliminación de marcas del plural es un fenómeno natural de las lenguas.

Para analizar lo que ocurre con el ‘portuñol’ repasemos la aplicación de reglas relacionadas al plural en el portugués padrón y en el español estándar. En ambas lenguas hay una regla gramatical para la formación del plural conocida como concordancia:

- Te escribiré una linda poesía que sonará en tu oído a cada mañana.
- Te escribiré **unas** lindas poesías que sonar**án** en tu oído a cada mañana.
- Te escreverei uma linda poesia que soará no teu ouvido a cada manhã.
- Te escreverei **umas** lindas **poesias** que soar**ão** no teu ouvido a cada manhã.

El ejemplo muestra que tratándose de más de “una poesía” tanto en el portugués como en el español se necesita de cuatro marcas de plural que modifican varias clases de palabras: artículo, sustantivo, adjetivo, verbo.

Ahora analizaremos en otros casos. BAGNO (op. cit. 116), comparando al portugués padrón con el portugués no padrón, dice que esa regla en el portugués no padrón es más económica, marca sólo una palabra para indicar un número de cosas mayor que uno. El autor presenta como ejemplo los versos de la canción “Cuitelinho”:

- Cheguei na bera do porto / onde **as** onda se espaia
- **As** garça dá meia volta / senta na bera da praia
- Eu entrei no Mato Grosso / dei em **terras** paraguaia
- Lá tinha revolução, / enfrentei **fortes** bataia
- E **os** oio se encheu d’água

La regla tiene una jerarquía rígida, la marca indicadora del plural es usada apenas en artículo definido, Cuando no hay artículo, ella aparece en la primera palabra del grupo a ser pluralizado, que puede ser un sustantivo, como en: “terras paraguaia” o un adjetivo: “fortes bataia”. La marca del número funciona como una señal, un aviso de que aquel grupo de palabras está en el plural, por esto ella es siempre usada en la primera palabra.

Los alumnos del profesorado: en el discurso de los alumnos podemos observar que en muchos aspectos presenta las mismas características que el portugués no padrón de Brasil, en cuanto a la formación del plural se puede observar que la regla es similar:

... depois com acerta idade peguemo a falá o português “côs vizinho que chegavum”, começaram a povua perto, “nóis morava” numa chakra no mato, que nessa picada “nóis era os último”, mais pro fundo era só mato e mato i aí ia chegando vizinho i vizinho i ia povoando devagarzinho o lugar, e tudo brasileiro...i fumo aprendendo “quas criança” um português mal falado...(Alumno A)

En algunos casos la marca se repite más de una vez en la oración, también en el verbo: côs vizinho que chegavum, pero, esta variabilidad ocurre porque en una de las variantes del “portuñol”, las conjugaciones verbales presentan marcas en las personas del plural (ver en verbos que es el punto siguiente).

La eliminación ya existe en otras lenguas, por ejemplo en el inglés y en el francés. El francés es una lengua de una ortografía bastante difícil, las marcas del plural son escritas y no pronunciadas. Anteriormente se pronunciaban todas las marcas.

Mon bon ami habite à Rome.

Mi buen amigo vive en Roma.

Mes bons amis habitent à Rome.

Mis buenos amigos viven en Roma.

En el segundo ejemplo la marca del plural se escribe. Pero solamente es pronunciada en el pronombre “mis”, el resto de la oración permanece inalterada.

En el inglés hay casos en que sólo se escribe y se pronuncia la marca en una palabra:

Her little brown dog died yesterday.

Su pequeño perro marrón murió ayer.

Her little brown dogs died yesterday.

Sus pequeños perros marrones murieron ayer.

La única marca del plural está en el sustantivo “*dogs*”.

Rasgos característicos del portugués no padrón

Hasta ahora se pudo ver que el ‘portuñol’ presenta muchos rasgos característicos del portugués no padrón. Para los alumnos del profesorado muchas veces es inexplicable el hecho de que ellos pronuncien un vocablo de una manera que lo creen correcta porque así lo aprendieron, escucharon toda su vida a través de familiares, de

amigos, en la música, en la televisión brasileña¹³ y de repente se enteran de que esta manera está mal, produce un choque cultural seguido de una indefinición y fluctuaciones entre los sistemas (ver transcripción de entrevista Anexo 2. pág. 21), donde el alumno expone su manera y el profesor la suya del verbo “escutar”.

A continuación se explicará, según la propuesta de BAGNO, cómo ocurre ese fenómeno de transformación, en dos aspectos que son marcantes en el ‘portuñol’, según la propuesta de BAGNO: rotación de la L, transformación del LH en I semivocal.

Rotación de la L

(2) ...“Isso aí tem que...é que nem as **pranta** (1) mesmo, né?”

(3) ...plantemo fumo, erva , chá, tung i **prantas** pra tirá pra cumê in casa.

El primer ejemplo fue extraído de las citas de estudio hecho por Orlandi y Fernando Tarrallo y el segundo ejemplo del texto de las entrevistas con los informantes. La palabra **pranta**: su pronunciación es considerada errada en el portugués-padrón, la pronunciación correcta sería **planta**. Existe en la lengua portuguesa una tendencia natural en cambiar la “L” por la “R” en los encuentros de consonantes, este fenómeno se llama rotación. Es común escuchar en los hablantes de PNP y del ‘portuñol’ ese cambio fonético. Esto ocurre porque los hablantes acompañan la natural inclinación por ese cambio de la lengua, esa inclinación que se puede ejemplificar a partir de las modificaciones que tuvo el latín en las lenguas romances, en el cuadro que sigue, extraído del texto de BAGNO (2000 b) se puede entender el mismo fenómeno con varias palabras, donde lo que era L en latín, permaneció L en francés y en español, pero en portugués se transformó en R.

LATÍN	FRANCÉS	ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Ecclesia	Église	Iglesia	Igreja
Blasiu	Blaise	Blas	Brás
Plaga	Plage	Playa	Praia

¹³ Es común en la literatura contemporánea, la música, el cine y la televisión brasileña el uso del portugués no padrón, como es caso de “Cuitelinho” citado como ejemplo por BAGNO. La televisión brasileña produjo innumerables novelas y miniseries, en las cuales los actores interpretaban papeles de personajes que hablaban el portugués no padrón: “caipiras”, campesinos, “bóias-fria”, personajes étnicos: aborígenes, afro, etc. se puede citar como ejemplo las novelas “O rei do gado” “Pantanal” “Renacer”, etc.

Sclavu	Esclave	Sclavo	Escravo
Fluxo	Flou	Flojo	Frouxo

Esto significa que así como con las palabras: igreja, Brás, praia, escravo, frouxo se modificaron con el tiempo y dieron con el tiempo: planta, inglês, globo, en el portugués padrón, mantuvieron su /-r-/ en la pronunciación del PNP: pranta, ingrês, grobo, broco, coincidentes con el ‘portuñol’ . Hasta ahora estas ejecuciones, son considerados como desvios de la norma en la pronunciación.

Transformación del /LH/ en /I/ semivocal.

En la canción “Cuitelinho” utilizada como ejemplo por BAGNO, aparecen vocablos que para el portugués padrón son considerados “errores” lingüísticos, como por ej: “espainha” en el lugar de “espalha”, “parentaia” en el lugar de “parentalha”, “bataia” en el lugar de “batalha”, “navaia” por “navalha”, “faia” por “falha”.

La proximidad de los sonidos y la transformación de estos por una comodidad en la pronunciación es un fenómeno natural en todas las lenguas vivas, ello es conocido por asimilación. BAGNO cita como ejemplo la trayectoria de la palabra “telha” desde el latín (muchas veces es pronunciada como têia por los hablantes del portugués no padrón):

“Agora vejã só: como a forma “telha” pertence à língua padrão, ao português clássico literário, as gramáticas históricas param aí, como se a língua tivesse encerrado seu processo de mudança no século XVIMas toda língua está sempre se modificando, de forma ininterrupta e imperceptível para seus falantes, mas sempre se modificando. Por isso, para representar a realidade linguística do português não-padrão do Brasil com alguma fidelidade, temos de acrescentar mais uma forma nessa sequência de transformações.” (BAGNO, 2000b)

El autor explica que la palabra en el latín era “tégula”. Durante la formación de la lengua portuguesa, desde el latín vulgar hasta su formación moderna padrón, ocurrieron las siguientes transformaciones: tégula > teg’la > tegla > teila > teila > telha . Ahora a la secuencia se puede acrescentar una nueva variante que es têia : tégula > teg’la > tegla > teila > teila > telha > têia esta última variante no es reconocida como válida en el portugués padrón, pero sí es utilizada y válida para

millares de personas que se comunican con las variedades del portugués no estándar.

En el Francés, hasta el inicio del siglo pasado la LL del grupo que era escrito LL se pronunciaba como el LH del portugués estándar y como el LL del español, fue substituida por la semivocal I.

Portugués Padrón	Francés	Portugués no Padrón
Abelha	Abeille (abéy)	abêia
Alho	Ail (ay)	aio
Batalha	Bataille (batáye)	bataia
Colher	Cuiller (küyér)	Cuíé
Falha	Faille (faye)	faia
Filha	Fille (fíye)	fia
Palha	Paille (páye)	paia
Trabalhar	Travailler (travayê)	trabaiá

Los gramáticos franceses asombrados con la desaparición del sonido (total o parcial) intentaron de todas maneras salvarlo.

En el “portuñol” ocurre el mismo fenómeno:

(4) O meu pai **trabaia** un campu, eu antes de estudá **trabaiava** cu eli (...).

Los vocablos de la oración, como en los ejemplos que figuran en el “Cuitelinho” y los del cuadro anterior, forman parte del mismo fenómeno. La explicación lingüística para ello es que el sonido pasa por un ablandamiento y el abandono de la palatalización marcada de /LL/ (español) y /LHÊ/ (portugués), que desarrolla una /y/ semivocal, por fenómeno de yodo.

El sonido es muy difícil de ser pronunciado por la elasticidad reducida del dorso de la lengua cuando la punta toca el paladar, muy cerca del punto en donde se pronuncia la semivocal /y/ (pai), produciendo con el tiempo la nueva realización, como ocurrió con el francés. En el español también ocurre algo similar .

Los hablantes del español estándar también, de acuerdo a la región producen de diferente manera /LL/: caballo, cabaio y cabayo.

Vocabulario

A continuación serán citadas algunas palabras que conforman el vocabulario patrimonial del ‘portuñol’. Hay que tener en cuenta que dicho vocabulario es mucho más extenso, consignamos solamente palabras que figuran en los discursos transcritos de los anexos 1 y 3, para no perder veracidad en los datos.

Lo más importante para destacar es que en los puntos anteriores se vio la influencia de la lengua española en el aspecto fonético de la conjugación verbal. Pero en el vocabulario es donde se nota su mayor incidencia, principalmente con todos los términos relacionados con las actividades comerciales y económicas (que también son parte del universo semiótico familiar). En relación con las actividades comerciales se puede citar los nombres de objetos que son adquiridos en el comercio (predominio de la lengua oficial el español), y en relación con las actividades económicas el vocabulario referido a la agricultura. En este sentido se separó el vocabulario por área de uso para tratar de explicar de manera más clara esa idea.

A modo de aclaración el vocabulario que aparece en negrita es similar a la forma del portugués no padrão y el vocabulario transcrito en bastardilla incluye palabras conformadas posiblemente por analogía a partir de la fusión entre las dos lenguas.

Familiares: pai, mãe, **fio, fia**, tio, tia, vó, vó, irmã, irmão/hermano/*ermão*, irmã/hermana/*ermã*.

Partes del cuerpo: pé, perna, barriga, mão, **zóio**, nariz, boca, pescoço, testa.

Alimentos: *feijón* / **feijão, arroz**, fideo/macarrão/massa, mandioca, batata, carne de galinha, carne de porco, carne de gado, **pexe**.

Objetos de la casa: **bassora, chicra**, panela, **cuié**, cuia, prato, cadera, poltrona /sofá, televisão, *fogón/fogão*, *balcão*, *lacena*, ropero, cama, geladera, sábana, cuberta, travessero.

Vestimentas: vestido, blusa / corpinho / cueca / sapato / sandalia, chinelo, sapatilha, cordão, aliança, anel, brinco, cadenita, relógio, pantalón (pantalón largo) pantalón de vestir/ pantalón vaquero/ pantalón de grafa/ carça/ calça (ropa interior).

Actividades agrícolas: fumo/tabaco, chá, tung, prantas/plantas, campo/*chacra*/colônia, milho, soja, paraíso, pinho, margarida, rosa, *helechos*, cala.

Fenómenos derivados del contacto entre el portugués/ español: ‘portuñol’

Es común encontrar términos o expresiones conocidos como préstamos de una

lengua a la otra. Los préstamos obedecen a razones de necesidad o de prestigio, el vocabulario del ‘portuñol’ fue tomado del portugués y del español mediante diversas operaciones propias de los cambios lingüísticos y pasó a ser su patrimonio lingüístico, por lo tanto no se trataría de claros préstamos si bien cuando sus hablantes entran en contacto con hispanohablantes monolingües suelen tomar algunos de sus vocablos para usarlos en determinadas circunstancias.

Cuando se trata de cercanías geográficas puede haber una enorme influencia de la semiosis de un pueblo sobre el otro. Ningún ejemplo sería más apropiado de citar en este trabajo que el vínculo histórico del sur de Brasil con los países hispanohablantes. Es histórica la ruptura del sur de Brasil con el poder central brasileño durante el período colonial e imperial. Los “sulinos” además de estar apartados del resto del país siempre estuvieron sometidos a influencias culturales, intelectuales y políticas de la región del Plata y de centros urbanos culturalmente avanzados, como Montevideo y Buenos Aires. Ello marcó de tal manera la historia de Brasil que los habitantes de uno de los Estados del sur, Rio Grande do Sul, son llamados Gauchos. Además de eso se suma la transfiguración étnica y cultural por los guaraníes de esta región y la recepción de los mismos contingentes inmigrantes. Es común escuchar los relatos de los descendientes de inmigrantes diciendo que los abuelos llegaron a Brasil, Argentina, Uruguay, etc... y un hijo se fue, se quedó en Brasil, el otro se fue a Misiones, el otro a Buenos Aires. DARCY RIBEIRO, tiene un estudio sobre la formación del sur de Brasil, en el cual él habla de una historia en común.

“Os gaúchos brasileiros têm uma formação histórica comum à dos demais gaúchos platinos. Surgem da transfiguração étnica das populações mestiças de varões espanhóis e lusitanos com mulheres guarani. Especializam-se na exploração de gado, alçado e selvagem, que se multiplicava prodigiosamente nas pradarias naturais das duas margens do rio da Prata. O principal contingente foi formado na própria região de Tapes por índios missioneiros Guarani ou guaranizado pelos jesuítas e, posteriormente, mestiçados com espanhóis e portugueses. Outra fonte foi o núcleo neoguarani de paraguaios de Assunção, que se expandiu sobre os campos argentinos justamente com o gado que ocuparia o pampa. Uma terceira fonte foi a prole dos portugueses instalados na Colônia do Sacramento (1680) no rio da Prata.” (Darcy RIBEIRO, 1995)

Aunque el interés para este trabajo es sobre algunos aspectos en particular que se

manifiestan en el ‘portuñol’ por influencia de otras lenguas, es importante recordar estas cuestiones históricas para tener en cuenta que las lenguas vivas van cambiando según los procesos sociales y culturales de los pueblos, es más, todos esos procesos son realizados y explicados a través de la lengua. Por esta razón, lengua, cultura y sociedad son indisociables.

La fonética

Teniendo en cuenta los puntos desarrollados anteriormente, se advirtió que el esquema básico de funcionamiento del ‘portuñol’ responde al sistema lingüístico del portugués. La nasalización al final de palabra confirma que la fonética del portugués también se manifiesta, ej. coração, pão, mão, balão, lã, etc. Hay otras marcas de nasalización muy fuertes en el portugués, sea el padrón o no padrón que no son tan respetadas en el ‘portuñol’ por la influencia del español, ej. Banana, cama, tambor, banda, etc...

El ‘portuñol’, justamente por el contacto con el sur de Brasil y por los contingentes de inmigrantes brasileños procedentes de esa región, es evidente que tuvo la influencia de las variedades, propias de esa zona, eso se puede observar principalmente en la fonética, en dos aspectos:

- a) aspectos procedentes de las variedades del portugués no padrón. Según lo expuesto por BAGNO (op. cit., 116) el portugués no padrón presenta variantes según la región.
- b) aspectos de la fonética del sur por la influencia de los inmigrantes alemanes, italianos, etc., ej. gente, leite, caro, rosa. Coincidentemente estos sonidos también responden al español y se suma a ellos los mismos sonidos similares pero en otras ubicaciones de la palabra que no corresponde al portugués, pero sí al español, ej. ti y di - Tio, tia, dia.

Todos esos aspectos resultantes de las variantes del sur de Brasil y del contacto con el español se manifiestan en el ‘portuñol’, uno de ellos es la fonética, se nota que hay una tendencia a reducir la cadena de nasalización y ello termina influenciando en la pronunciación en general, en la tonada. Los hablantes del ‘portuñol’ tienen una tonada propia de esa lengua.

Analogía

Se llama analogía la modificación lingüística causada por la interferencia de una forma ya existente. *“mudança linguística causada pela interferência de uma forma já existente”* (BAGNO op. cit.). Es una operación lógica mediante la que se suprimen las normas existentes, dada la objetivación de casos semejantes. *“mudança que afeta a fonação de um vocábulo pela coesão deste com outro(s), e que se processa ou em virtude da associação de formas fonológicas semelhantes (ex., em português, -st- ao lado de -str-, produzindo variantes: registo, registro, etc.) ou porque uma associação morfológica ou semântica se estende à fonação (ex., no vocábulo estrela < latín stella, há interferência analógica semântica do vocábulo astro)”*. (HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque, 1986)

Se podría decir que en el ‘portuñol’ ocurre algo similar a este fenómeno a partir de la asociación de elementos de los sistemas lingüísticos del portugués y el español. Se cree que lo más usual es:

b) Adaptación de la fonética de una lengua en una palabra procedente de la otra lengua y vice-versa:

Portuñol		Portugués		Español	
vanerón	[vane'róŋ]	Vanerão	[vane'rãw]		
Pizarrão	[pisa'rãw]			Pizarrón	[pisa'róŋ]
Ermão	[er'mãw]	Irmão	[ir'mãw]	Hermano	[ermáno]
Erma	[er'mã]	Irmã	[ir'mã]	Hermana	[ermána]
Nomais	[no'ma;ʃ]			Nomás	[nomás]

c) Usos derivados de una asociación semántica:

Portuñol		Portugués		Español	
Cancha	[ˈkãʃa]	Cancha	[ˈkãʃa]	cancha	[kántʃa]
Banho	[ˈbaŋo]	Banheiro	[baˈɲe;ru]	Baño	[báñjo]

- La palabra cancha existe en el portugués con la fonética de esa lengua, pero se utiliza solamente para cancha de bochas no para fútbol como suele utilizarse también en el español.

- Banho, se utiliza en portugués solamente para el acto de bañarse. Banheiro se le dice al lugar. En el ‘portuñol’ la palabra baño cumple, como en el español las dos funciones, pero es pronunciado con la fonética del portugués.

c) Formación de nuevas palabras a partir de la asociación semántica y cruce fonético:

Portuñol		Portugués		Español	
Imbrabavam	[ĩbra'bvãw]	Ficar bravo	[fi'kar]['bravo]	Enojar	[enoxár]
enriba	[ẽ'řiba]	Em cima	[ẽ]['sima]	Arriba/encima	[ařiba][ensíma]

Diálogo comunitario

En los contextos bilingües de nuestros informantes coexiste el ‘portuñol’ y el español, el primero como la lengua de la casa y del vecindario y el segundo como la lengua oficial, se suma a ellas el portugués, que está presente en las actividades socioculturales y económicas propias de la frontera y también ingresa a los hogares de la región a través de los medios de comunicación masiva.

No se podría catalogar a los medios de comunicación como un interlocutor más, sino como una presencia informativa que amplía el universo semiótico, donde el procesamiento de la información y las prácticas lingüísticas sobre ese conocimiento adquirido se hace a través del ‘portuñol’.

Las prácticas comunicativas del niño en la casa y en el vecindario se hacen a través del ‘portuñol’ y parecería ser que no hay una inauguración precisa para la percepción que estos niños van teniendo del portugués padrón y el español estándar, varía mucho desde situaciones de sujetos que viven en zonas rurales, lejos de los pueblos y sin acceso a los medios de comunicación, los que viven cerca de las rutas, de las escuelas, o en contextos urbanos marginales. Entonces, en los dos últimos casos, más que en el primero al universo semiótico del niño, ‘portuñol’, subyacen las otras dos lenguas:

“ _ *Que língua se fala na casa dos seus pais? _ Português, espanhol só si chega alguém que a genti não conhececomo **ua autoridade** o pessoa que são **parenti i falum** ispanhol ansim.* ” (Anexo 1. Pág. 8 - Traducción ¹⁰)

Como dijo el informante, los niños generalmente están acostumbrados a escuchar el español, desde chicos van adquiriendo habilidades para el cambio de códigos, aunque estas habilidades y prácticas lingüísticas en las primeras matrices semióticas generalmente se limitan a la comprensión del español y no a la producción. Además, hay que tener en cuenta que la información sobre el español es limitada, puesto que se está hablando de zonas rurales o urbano marginales donde la variedad de español que se maneja en en estos contextos es también regionalizada con prácticas verbales, en su mayoría, en un nivel básico con rasgos propios sin influencia de la escolarización.

La escuela

El niño es iniciado en la escolaridad y lanzado a efectivizar y poner en práctica ese cambio de código según el interlocutor: ‘portuñol’ / español, en un universo semiótico mucho más complejo que el que estaba acostumbrado, sin ninguna preparación previa. Un diagnóstico sobre competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de una escuela rural de contextos bilingües ayudará a corroborar la idea, donde los docentes que presentaron el informe dicen lo siguiente:

“Poseen ciertos conocimientos de español, pero no lo utilizan en el contexto familiar. En general, no sienten la necesidad de utilizarlo. En algunos casos, la relación con el maestro es medida a través de otros chicos, con quienes se comunican en portugués, ya que la mayoría no llega solo a la escuela sino en compañía de hermanos o vecinos. El tiempo en que los niños comienzan a relacionarse directamente con el maestro y en especial mediante el español, varía desde una interacción inmediata hasta un año o más. Dicho tiempo suele acortarse cuando las familias poseen una relación más fluida con la escuela a través de los padres y/o a raíz del lugar de residencia cercano al edificio escolar.

” (El informe fue presentado al Ministerio de Educación y Cultura de Misiones – anexo 3)

Al iniciar la escolaridad los niños entran en un período de crisis semiótica. CAMBLONG (cit. op. 88), habla de ese período de silencio denominado *umbral*, en el comienzo de la escolaridad, en un espacio de culturas en contacto y/o rural, donde se materializa un dispositivo semiótico en que se instaura un diálogo homólogo al primario.

Pese a esa crisis semiótica de difícil superación, la escuela pasa a ser el nexo entre el diálogo familiar y el diálogo comunitario, el niño empieza a tener un mayor contacto con el español e intenta hacer una reacomodación de los códigos para poder hablar español y comienza la etapa de las fluctuaciones entre los dos sistemas lingüísticos.

No viene al caso para este trabajo hacer una descripción del proceso de adquisición aprendizaje del español. Pero sí, del inicio de la escolaridad como marco para la iniciación del diálogo comunitario y la incidencia del mismo, en la lengua materna ‘portuñol’.

En la escuela el sujeto pasa a vivir situaciones, que muchas veces sólo lo pueden explicar utilizando el vocabulario del español, porque el sujeto no había tenido anteriormente la necesidad de resignificar¹⁴ los conceptos, desde las prácticas lingüísticas en ‘portuñol’. Ingresan así muchas palabras referidas a las cosas relacionadas al universo de la escuela: maestro, maestra, escuela, silla, delantal, materiales didácticos: goma, libro, pizarrón, carpeta, tiza, pelota. Este vocabulario es el primero en ser incorporado al repertorio lingüístico del ‘portuñol’.

Al hablar con los alumnos del primer año del profesorado se puede observar que cuando se refieren a la escuela utilizan vocabulario y estructura del español, que en realidad también pertenecen a la estructura del ‘portuñol’ porque en el proceso natural de formación de la lengua ello ya fue adoptado por los hablantes de esta lengua:

“Tinha muita dificuldade **pros maestros** ensinar porque era somente o português. ”

“Tein dois que tão no **secundario** ainda i uma vai vim estudá esse ano (...)”

En portugués no se dice maestro, lo primero que se hace es corregir. Vamos intentar suponer una situación: Un alumno del profesorado vuelve a su casa el fin de

¹⁴ Es decir que el hablante no tiene en ‘portuñol’ los significantes (imágenes acústicas) para determinados significados (conceptos), por lo tanto apela a signos del español. En esta aclaración seguimos a F. Sausure y a su teoría del signo lingüístico.

semana y seguramente corregirá al hermano menor cuando ambos están hablando en ‘portuñol’: “maestro está mal, se dice profesor ”. En realidad en ‘portuñol’ se acostumbra decir “ maestro”, es un vocabulario del español ya incorporado al ‘portuñol’ entonces no está mal decirlo.

En los primeros años de escolaridad necesitan del ‘portuñol’ (lengua y pensamiento) para construir los conceptos en español. Teniendo en cuenta el concepto de umbralidad y la cita del informe presentado en pág. 135 hecha por los docentes se puede ver que en los primeros tiempos de escolaridad, los alumnos son acompañados por un hermano mayor, vecino, o un alumno adelantado (en caso de agrupamiento de grados, que generalmente ocurre en las escuelas rurales). De manera natural, ese “hermano mayor” constantemente está haciendo uso de un conocimiento ya adquirido para apoyar al ingresante como intérprete, pero no solamente para la lengua - porque no se está hablando de un intérprete de conferencias donde los oyentes tendrían claro todos los significados – el niño ingresante pasa a captar todas las imágenes y sonidos en el proceso: significante, significado, concepto para procesar toda la nueva información, y el ‘portuñol’ utilizado para construir ese conocimiento. Es común escuchar a los docentes diciendo “*ellos discuten en portugués la resolución de un problema que se les presenta* ” “*me doy vuelta para escribir en el pizarrón y escucho el susurro de los comentarios en portugués sobre la tarea que les voy a dar* ” .

Para esa actividad de completamiento de los conceptos parecería que son utilizados los sistemas de las dos lenguas de una manera compleja y analógicamente. Ejemplo: El docente había hablado de los peces: hábitat, ecosistema, utilidad, etc., Luego surgió la palabra chupín: alimento hecho de pescado, etc. En el ‘portuñol’ se le dice chupin a un pájaro, palabra que procede del portugués (con la fonética del portugués). En una situación de agrupamientos de grados como, parte de la tarea, el niño mayor sentado con el menor hacían el dibujo, el niño menor dijo al observador: “ _ *nosotros dibujamos un pexe. _ Que peixe é?* El niño pensó, indeciso, mira al hermano y preguntó: _ “*É un chupim? _ Não chupim é comida feito de pexe*” .

Ese corto diálogo se puede analizar en muchos aspectos, los principales podrían ser:

- a) A través de un análisis gramatical a partir del portugués y el español que, debido a su complejidad, creemos irrelevante para el objetivo de nuestro trabajo.

- b) Un análisis pragmático insertando el diálogo en el contexto de clase, en que lo primero que llama la atención es la relación lengua/pensamiento. El alumno al escuchar el vocablo ‘chupin’ no lo relacionó con comida, lo relacionó con el pájaro, pero él sabía que estaban estudiando sobre los peces y no los pájaros. La enorme diferencia de los peces y las aves con los seres humanos (vuelan y viven en el agua, algo imposible para el ser humano) aproxima a una relación de igualdad entre ellos. Entonces se podría pensar que sí hay un pájaro que se llama chupin también puede haber un pez que se llame chupin. Esa fue la relación lógica que hizo el niño. La aseveración del pequeño provocó la negativa del mayor. El proceso de apunte lingüístico partió del rechazo al uso en ‘portuñol’ se repite la actitud correctiva del maestro.
- c) Las teorías sobre adquisición aprendizaje de una segunda lengua tenemos una interlengua español/‘portuñol’ que es parte del proceso de aprendizaje del alumno en el intento de adquisición de la lengua meta, donde los niños están utilizando la lengua madre para la construcción del conocimiento en la lengua meta, también se puede analizar el aspecto de los falsos cognatos¹⁵.
- d) Un análisis semiótico de contextos bilingües podría informar que hay una fluctuación entre los dos sistemas lingüísticos, cuando los hablantes construyen los conceptos y pueden expresarlos en el momento de las prácticas lingüísticas en una u otra lengua según el interlocutor. El circuito estaría completo gracias a la estrategia que utilizó de manera natural como intérprete el bilingüe, para resolver la situación. Posiblemente el maestro, que no es bilingüe, no se haya dado cuenta de todo lo que pasó, principalmente que en el ‘portuñol’ la misma palabra es utilizada para nombrar a un pájaro. Además se plantea la cuestión de los ‘préstamos’ en este caso de la lengua a una variante fronteriza: el ingreso del significante con significados surgidos por sinécdoques: la parte (el pescado) por el todo (la comida)

También es importante para este análisis imaginar el curso que tendrá la palabra chupin en cada lengua.

¹⁵ Falsos cognatos: en español homónimos y homófonos.

A partir de ahí posiblemente cada vez que vuelvan a pronunciar el vocablo chupín en la escuela la maestra estará presente para hacerle recordar la pronunciación correcta.

El universo semiótico del ‘portuñol’ se enriqueció con una ampliación en los campos, fonético, semántico y conceptual de la palabra.

A partir de la escolarización sí el sujeto tiene que hablar de los conceptos construidos sobre el español y en el español sobre otras áreas de la currícula de la escuela a otro hablante de ‘portuñol’ o de portugués, utilizará palabras y estructuras del español. Cuanto más el sujeto construye conocimiento formal y las prácticas lingüísticas para expresar ese conocimiento se da solamente a través del español, mayor serán las transferencias del español en el ‘portuñol’ en la transmisión de este conocimiento adquirido formalmente. Ahora si se escucha un diálogo entre dos hablantes de ‘portuñol’ que nunca fueron a la escuela, ese ‘portuñol’ será más próximo al de las variedades del portugués, según lo presentado en el principio de este capítulo, de donde se origina su esquema básico de funcionamiento de la lengua.

Actividades Sociales y de trabajo

Así como se había visto que en la matriz del diálogo familiar la presencia más fuerte del español era en el vocabulario relacionado a objetos adquiridos en el comercio o actividades agro-comerciales, en el contexto del ‘portuñol’ subyace el español, la lengua oficial. El contacto de los hablantes del ‘portuñol’ con el español es una constante y si partimos de la idea desarrollada en el punto anterior se puede pensar que ocurre lo mismo. Si un hablante de ‘portuñol’ relata en la casa las actividades que realizó en el pueblo utilizará varias palabras del español para completar la información, puesto que no siempre tiene vocabulario específico. En una situación opuesta si un sujeto no tuvo una escolarización en español, cuando dialogue con un comerciante o empleado público que solamente habla español, seguramente tendría mucha interferencias del ‘portuñol’ al intentar hablar el español.

Entonces cuando se escucha una persona hablando ‘portuñol’ en un contexto de portugués estándar, por ejemplo el profesorado, se puede observar que si el relato es sobre su cuerpo, sus gustos, su familia, su casa, su infancia, la presencia de palabras del español es mínima, ahora cuando relata de la escuela, de las actividades sociales, del trabajo la presencia del español es mucho más importante. En las transcripciones de las

entrevistas se puede observar como los informantes al hablar de actividades en esos contextos mencionados aparece la presencia del español o fluctuaciones entre los dos sistemas. Esa fluctuación tiene un objetivo pragmático asegurar la inteligibilidad de la comunicación y por lo general va acompañada de una sutil atención a las expresiones gestuales del interlocutor que le da la pauta al hablante, de la necesidad de reiteración de ciertos términos.

*“(...)a gente faz muita festa de São João a tradicional fogata, **fogueira** né (...)”*

Primero utilizó fogata del español, después se corrigió y utilizó en 'portuñol' o portugués porque es una palabra que procede del portugués.

*“Eu comecei estudá para **policia**u, oficial de **policia**.”*

La primera con la fonética del portugués y la segunda con la fonética del español.

*“O meu pai trabalha num **aserradeiro** di medera, faz **machimb**re, tábuas para casas (...)”*

Tanto la palabra aserradero como la palabra machimbre es del español.

*“Me fiz muito **amiga** de umas feiras que vierum di Ispanha (...)”*

La estructura destacada es del español (me hice muy amiga), con palabras del portugués. En portugués sería: Fiquei amiga.

“_ Que língua usam para se comunicar nos eventos sociais?”

*“_ A maioria pelos jóven **já vem sê o espanhol**, o pessoal de idade, não, é o brailero o sinão o alemão, a juventude fala mais o espanhol.”*

Nuevamente la oración destacada está mucho más próxima de la estructura del español, principalmente: **já vem sê** (la lengua hablada por la mayoría de los jóvenes **ya viene a ser** el español), en el intento de producir en el portugués, fluctuó entre los dos sistemas.

Cuanto más actividades realice el sujeto fuera del contexto nativo del 'portuñol', más necesidad tendrá de hacer uso del español para explicarlas a otros nativos. Ahora porqué no pensar que el uso del español no es préstamo, sino parte ya del sistema del 'portuñol' y que las estructuras más complejas son usadas por las personas que tuvieron una escolarización en español. Si en este momento un lingüista decidiera hacer una

gramática del ‘portuñol’, posiblemente incluiría muchos términos que se suponen préstamos del español, porque en realidad ya forman parte del ‘portuñol’.

Variabilidad interna y externa del ‘portuñol’

Pensamos que la variabilidad del ‘portuñol’ se presenta de dos maneras: **la interna y la externa**. La **variabilidad interna** está relacionada a variantes que modifican en menor grado a la estructura lingüística del ‘portuñol’ en cuanto a los aspectos fonológicos y morfológicos según los contextos geográficos o influencia del contacto con otras lenguas. Por ejemplo el alemán brasileño mencionado por Ana CAMBLONG (op. cit., 72), tiene características similares al ‘portuñol’, ya que presenta en la fonética rasgos del alemán en la pronunciación de los fonemas /ti/ y /di/, otro ejemplo podría ser el de las regiones lindantes con Rio Grande do Sul donde los inmigrantes de estas regiones utilizan el pronombre de la segunda persona “Tu” los demás utilizan el “você”.

En el punto anteriores sobre el diálogo comunitario, referido a escolarización, actividades sociales y de trabajo, se presentó la idea de que el hablante de ‘portuñol’ ante la necesidad de comunicarse en otro ámbito que no sea la casa, con interlocutores que solamente hablan español, pasan a ejercer hábitos lingüísticos para el cambio de códigos según contexto, situación e interlocutor. Esa situación que exige el cambio de códigos lingüísticos produce una **variabilidad** que pensamos que es **externa**. Se presenta en distintas situaciones de modo general son las siguientes:

- a) el continuum por contextos de uso e interlocutores;
- b) proximidad con las lenguas estándar.

a) Ocurre según la zona geográfica donde se produce la interacción comunicativa: rurales, periférico-urbanas y urbanas. Los habitantes de las zonas rurales, debido a la distancia con los centros poblados, tienen en su hablar poca influencia del español. Las personas que viven en las zonas periféricas y urbanas, por la dinámica del contacto entre el ‘portuñol’ y el español, presentan una mayor variabilidad en el sentido de que opera la necesidad de recurrir a la lengua española en la interacción comunicativa con hablantes monolingües del español. Además los hablantes de ‘portuñol’ que viven en estas zonas generalmente son bilingües coordinados y tienen mayor contacto con el portugués estándar.

- b) ocurre cuando los hablantes de ‘portuñol’ pasan por una educación formal en

español, que ha ocurrido mucho en las últimas generaciones, por la escolaridad. El ‘portuñol’ es la lengua de la “casa” y el español está relacionado con el desarrollo cognoscitivo técnico, científico, social, etc. que se da en la escuela, entonces los hablantes de ‘portuñol’ al hablar de estos conocimientos utilizan el español. Estas interpretaciones sobre el continuum y la variabilidad son muy generales el tema tienen mucho para ser estudiado. Es un aspecto fascinante la habilidad que tiene el hablante de ‘portuñol’, sea bilingüe o no, para buscar recursos en las otras lenguas, y lo más importante de destacar es que los usos y los recursos ocurren siempre de una misma manera, según el ámbito o área de conocimiento formal o empírico a que se direcciona la comunicación, demostrando que hasta para la variabilidad se presentan normas.

El texto que sigue fue extraído de un diálogo informal, durante un recreo, entre la profesora que hablaba portugués estándar y alumnos de los primeros grados de una escuela rural de zona de frontera. Todos los alumnos, que estaban hablando en su lengua materna, al mencionar los números, lo hacen en español: ¿habían aprendido en la escuela? ¿todavía no lo saben decir en portugués? (excepto el niño que dijo: um ano). La cuestión es que todos cambiaron el código de la misma manera, según la necesidad y volvieron a su lengua materna para seguir hablando de sus experiencias en la “casa”. Las emisiones correspondiente se grafican con bastardilla:

A- Ansim. (muestra con las manos) Cumprida...

P- É muito velha? Quantos anos a cobra tem?

A- *Trinta y siete* – por aí

A- *Treinta y siete*

A- *Ocho años*

A- *Um ano*

A- *Nueve*

A- *Treinta*

A- *Cincuenta*

A- *Noventa, cien*

A- *Ela tem a barrigão ...*

P- *Tem barriga ? É uma cobra gorda ?*

A- *É, ela come sapos*

P- *Come ratos?*

A- *Come sapos*

A- *Os sapos tão na água, no banhado (Anexo 3)*

La variabilidad en el discurso de los alumnos del Profesorado

Al dirigirnos a nuestros informantes del profesorado en español, la respuesta es, automáticamente, en español. Este español puede variar, ser académico o coloquial, según la formación lingüística del informante, puede presentar una tonada particular o no según la región de procedencia de los hablantes, las interferencias, si las hay, son mínimas. O sea, que tienen clara la diferencia entre el español y el ‘portuñol’.

Cuando hablan ‘portuñol’ se puede percibir la influencia del español, pero esta influencia no es desestructurada, aparece según los propósitos comunicativos que se presentan, tal como ya se planteó en el punto anterior, sobre la necesidad de buscar recursos en la otra lengua para completar la información en la lengua materna. Ese hábito lingüístico de buscar recursos en el español, se podría decir que es prácticamente inconsciente, como la inconciencia misma que ellos tienen de que su propia lengua materna, es el ‘portuñol’.

Se dijo anteriormente que el ‘portuñol’ tiene un sistema lingüístico, con esquema de funcionamiento y esa afirmación podría ser contradictoria a la idea de que los usuarios buscan recursos en otra lengua causando la impresión de que ellos están permanentemente fluctuando entre los sistemas lingüísticos de las dos lenguas.

Parecería ser que esta variabilidad es aparente, en el sentido que forma parte del esquema de funcionamiento del ‘portuñol’ y aparece de manera sistemática, según propósitos comunicativos. Si escuchamos a dos personas hablando en ‘portuñol’ de manera espontánea, de cosas relacionadas a su vivir cotidiano, vamos a escuchar palabras y expresiones del español (que ya son parte del acervo semiótico del ‘portuñol’) sobre una estructura del portugués no padrón, con características fonéticas típicas del contexto regional donde se habla ‘portuñol’, en que cada vez que se remitan a conceptos que no los pueden explicar desde el ‘portuñol’ buscarán los recursos necesarios en la lengua española. Y posiblemente, los hablantes, utilicen a esos recursos de la misma manera, a través de los mismos usos.

Por esa razón se puede decir que la variabilidad es externa. Es una variabilidad que surge según el propósito comunicativo.

Vamos a ampliar y reforzar esta idea de la variabilidad según contexto, situaciones o interlocutor citando como ejemplo a nuestros alumnos en una situación de entrevista. Antes de presentar situaciones puntuales, es importante recordar los conceptos presentados por BUORDIEU (1984b) sobre las situaciones de encuesta en relación al capital escolar y lo que dice LABOV (1983a) sobre el discurso cuidado en situaciones de entrevista. Estos conceptos sirvieron para interpretar el comportamiento

lingüístico. La variabilidad lingüística que presenta el ‘portuñol’ se puede explicar según situaciones de comunicación e interlocutores, tal como lo expresan esos autores.

En los textos transcritos de las entrevistas se puede observar que la variabilidad con fluctuaciones de una lengua a la otra: ‘portuñol’/español/portugués, es el resultado del intento de producir correctamente la lengua meta. Veamos un ejemplo:

*“(...)nasci ali in Colonia Alicia tamos até hoje, **moremo** ali i sempre **falamos** o portuguêis ali até mesmo na iscola nos recreio tudo. somenti o portuguêis. Desde que eu aprendi **falá** eu **aprendi** o portuguêis porque os imigrantes ali, que **morim** ali, são todos imigrantes brasileiros os meus avós **vieram** tudo do Brasil.”* (Anexo 1. Pág. 9 - Alumno de 1er. Año) Traducción nota: 8

Los verbos destacados, están algunos conjugados en ‘portuñol’ (moremo, morim, falemo, falá), portugués padrón (nasci, falamos, aprendi, vieram). A través de observaciones, en un contexto informal, se pudo verificar que el mismo informante, conjugó todos los verbos, según el modelo del ‘portuñol’.

Veamos otros ejemplos de variabilidad:

A) *“fui topadorista tamein ein empresa de asfalto fazendo **rotas....rua**. Onde? Perto de casa...sim... zona de**a rua....cento treis** que vai de Oberá a Alba Pose, este trajeto, cortando tudo os povo, de Campo Ramón, Villa Bonita, Caraguá, Doña Aurora, muitos povinho.”* (Anexo 1. Pág. 4 – Alumno de 1er. año) ¹¹

En el enunciado se puede observar cómo el informante titubea al intentar seleccionar las palabras adecuadas, primero utilizó el vocablo ruta, que es una palabra del español, sin embargo pertenece también al repertorio del ‘portuñol’, puesto que está relacionado al acervo semiótico comunitario de la región. Las personas de los contextos rurales que van a tomar un colectivo para ir a la ciudad, lo toman en la ruta o “na ruta”. El informante sabe que la palabra ruta procede del español, entonces utiliza lo más cercano que conoce en portugués que designe camino. Pero la palabra “rua” tiene la misma utilización que la palabra calle, entonces no sería la que corresponde ser usada para completar el sentido del enunciado (“estradas” u/o “faixa”). En el segundo ejemplo

ocurre lo mismo y cuando dice el número de la ruta, utiliza la fonética del portugués y la estructura del español, ya que en el portugués al contrario del español se usa un conectivo entre dos números: “cento e três”.

Las variaciones son constantes en el discurso de los alumnos durante los cuatro años de cursado; aunque vayan adquiriendo gradualmente aspectos de la lengua meta. Al comparar el discurso de los informantes que cursan el 1er. año con el discurso de los que cursan el 2do. año lo primero que se nota es una variación en el acento, que se aproxima a los usos en portugués, y en el grado de apertura de las vocales: /e/ > /i/ - /o/ > /u/ en sílabas átonas en final de palabra:

B) “(...) *tenhu dizemovi anus. Moru in Bernardo de Irigoyen, fronteira seca com Dionísio Serqueira, nasci **i mi** criei ali. Meus pais são **argentinu** os dois, minha mãe é **di** Misiones **i** meu pai também é **di** Misiones, só **qui** são **di** regiões diferentes*” (Anexo 1. Pág. 16 - Alumna de 2do. año)¹²

Si se comparan los enunciados A y B se puede observar la variación que se da con respecto a la pronunciación (destacada en negrita). Pero si leemos el texto completo de la informante B (Que se incluye en el anexo 1) podemos observar un cambio, porque ese enunciado, pertenece a los primeros instantes de la entrevista, la informante trataba de producir un “discurso cuidado” LABOV (1983a), luego parece desatender su expresión, baja la autoexigencia, y es entonces cuando ella empieza a relatar de manera espontánea sus propias experiencias sociolingüísticas:

“(...) us meus colegas sim, elis...**di** vez in **quandu** os **professoris imbrabavum** cum elis por**qui** não **quiriam** qui **falim** português dentru da aula...”. (Anexo 1. Pág. 16 - Alumna de 2do. año)¹³

Se exagera con la pronunciación *is*, por ejemplo en la palabra “**professoris**” y se puede observar, en los verbos “**querer**” y “**falar**” que el primero sigue la forma del portugués padrón y el segundo corresponde a la conjugación del ‘portuñol’ .

En los ejemplos citados hay variabilidad motivada por:

- la situación formal del contexto institucional
- el hecho de que la informante se encuentra en proceso de adquisición de la lengua meta e intenta producir un discurso cuidado en el contexto del profesorado. A su vez

la informante, en su relato espontáneo trae al discurso, de manera inconsciente, el acervo semiótico de sus experiencias.

En síntesis, podemos afirmar que, nuestros alumnos, aun los más avanzados de la carrera, en situaciones donde la observación de “los otros” (profesores, compañeros de estudios, personas conocedoras del portugués), implica una valoración de competencias lingüísticas puntuales tratan de elaborar sus discursos en un portugués apropiado, no obstante se les filtran rasgos del ‘portuñol’ especialmente cuando han de referirse a experiencias personales. A su vez el ‘portuñol’ se hace corriente en situaciones de familiaridad o confianza, en charlas de grupo, tal como es su forma nativa de hablar.

Conclusiones

Empezaremos con una reflexión sobre el título de nuestro trabajo: *¿Qué son los intercambios lingüísticos de frontera y la incidencia en el hablar de los alumnos del Profesorado en Portugués de la U.Na.M.* Dado el complejo entramado sociocultural de los contextos de procedencia de nuestros estudiantes, es su lengua materna, como una construcción social, la que claramente refleja ese entramado cultural de la frontera.

¿En qué concepto de frontera nos enmarcamos? Según Alejandro GRIMSON

(2000a) el concepto de frontera es difuso, tanto en cierta retórica diplomática como en gran parte de los ensayos sociales y estudios culturales: *“Justamente, una de sus características es la duplicidad: frontera fue y es simultáneamente un objeto/concepto y un concepto/metáfora. De una parte parece haber fronteras físicas, territoriales; de la otra, fronteras culturales, simbólicas.”*

Los intercambios lingüísticos de frontera trascienden los espacios próximos a las líneas divisorias geopolíticas, la “frontera” como espacio físico delimitado entre dominios diferentes es un concepto cartográfico que orienta, pero no explicita, la percepción de la frontera simbólica y cultural como espacio social que contactan universos significativos distintos, como semiósfera que se dibuja/desdibuja en complejas posibilidades de sentido y en permanente vitalidad. De su vitalidad y de sus particularidades multiculturales el lenguaje es claro referente.

Las fronteras políticas y culturales son lugares de tensión constante entre fuerzas que se generan entre los centros de poder y las periferias. Lo que ocurre en los centros suele observarse con mayor claridad o, al menos, se manifiesta de manera más perceptible; lo que ocurre en las periferias muchas veces se encubre, se oculta, se escapa, y esto se advierte especialmente en los juegos semióticos que establecen variadas y diferentes asignaciones de sentido a las valoraciones, hábitos, costumbres, gestualidades, modos de ser y de expresarse de las sociedades de frontera, consideradas periféricas.

Un texto representativo y esclarecedor para nuestros estudios sobre fronteras e identidades que focalizan las problemáticas de la periferia, expresa:

*“Las fronteras necesitan representaciones múltiples y flexibles y que en ellas
“...los ciudadanos son consumidores que se apropian de repertorios heterogéneos y multinacionales de bienes y mensajes”...Se ha dicho muchas veces que lo que ocurre en las fronteras, como sitios que separan y se comunican, es representativo de los vínculos entre lo global y lo local, de las tensiones interculturales, en las sociedades de fin de siglo. Pienso que las fronteras son emblemáticas también del hecho de articularse con los procesos ambivalentes, con mal entendidos y modos paradójicos de transacción, de caminar recto y sinuoso a la vez.”* (CANCLINI, García, 1997)

Con relación al ‘**portuñol**’ podemos decir que:

- Es una representación en el lenguaje de esa problemática fronteriza. Sus articulaciones ambivalentes emergen cuando el hablante del “portuñol” tiene intercambios con interlocutores de lengua portuguesa o española; se producen en ellos modos ‘paradójicos’ de transacción, mal entendidos, sentimientos discriminatorios determinados por la advertencia de las “sinuosidades en el hablar”.
- Es una lengua de uso comunicacional cuyo usuarios la utilizan en intercambios lingüísticos de la oralidad; surgió del contacto entre el portugués y el español hablados en zonas de fronteras entre Misiones y Brasil. Como no se establecieron reglas formales para su funcionamiento, es más proclive a las modificaciones naturales de una lengua en estas condiciones. Si tuviera normas fijadas como el español estándar o el portugués padrón, y si constantemente los usuarios estuvieran pendientes de estas normas, sería más estable.
- Es una lengua similar al portugués pero a su vez diferente puesto que su esquema de funcionamiento es otro en varios aspectos. Tiene mucha influencia de la variedad nominada por la literatura sociolingüística como portugués no-padrón. Dicha lengua también tiene variables según la región brasileña. Como Misiones tiene frontera con tres estados brasileños, el ‘portuñol’, tienen fuertes características del portugués no padrón, con particularidades específica de esos tres estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, según el contexto fronterizo. Se suma a esas características la influencia del español (principalmente en el léxico y la fonética), y el contacto con otras lenguas de la región. Estas variabilidades que modifican en menor grado a la estructura lingüística del ‘portuñol’ en cuanto a los aspectos fonológicos y morfológicos según los contextos geográficos o influencia del contacto de otras lenguas, pensamos que corresponden a formas de **variabilidad interna**. Así como pensamos que la **variabilidad externa** ocurre ante la necesidad del hablante de ‘portuñol’ de comunicarse en otro ámbito que no sea la casa o el vecindario, con interlocutores que solamente hablan español o portugués estándar. El hablante pasa así a ejercer hábitos lingüísticos para el cambio de códigos según el contexto, la situación o los interlocutores.

La incidencia en el aula

Los hablantes de ‘portuñol’ reflejan ese complejo entramado de la semiósfera fronteriza. Habiendo detectado que el ‘portuñol’ fue realmente la lengua materna de

muchos de nuestros alumnos, debimos prestar especial atención a la situación y tomamos como universo para nuestro objeto de estudio a la incidencia de los intercambios lingüísticos de frontera en el aula de portugués.

A partir de la interpretación resultante del conocimiento empírico, de las diferentes prácticas de observaciones, del intercambio de ideas con pares y alumnos y las entrevistas, se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

Los docentes comparten la idea de que ‘el portuñol’ es lengua materna de muchos de los alumnos y que hay que respetar sus bagajes semióticos, aunque manifiestan, la preocupación por el **escaso conocimiento formal** que tienen sobre esa lengua y la dificultad con respecto al tratamiento que se le debe dar con relación a los campos **epistemológico, científico y pedagógico** por otra parte advierten, **la dificultad** que la mayoría de los alumnos hablantes del ‘portuñol’ tienen **en lograr las expectativas** exigidas en el Profesorado. A raíz de ello los alumnos, a su vez, están expuestos a constantes **confusiones, indefiniciones y conflictos** (que ya lo traen de las experiencias educativas anteriores), **cognitivos, afectivos e ideológicos**.

Ese conflicto que es nuestro objeto de estudio indica que la clase de portugués en su complejidad dinámica pone en juego diferentes procesos de relación con el conocimiento, con el alumno, con el docente, con la institución, en fin, con las **múltiples representaciones de los sujetos involucrados**. El aula se constituye así, tanto en lo vincular-personal, como en relación con el conocimiento de las múltiples determinaciones del contexto una práctica social, que evidencia tanto semejanzas o criterios comunes como diferencias que implican un entrecruzamiento de cuestiones de distintos órdenes, ya que, participan en dicha práctica sujetos sociales que tienen creencias, actitudes, valores y representaciones variadas.

El interés en el desarrollo de este estudio es describir e interpretar esta situación, así que intentaremos exponer algunas conclusiones de lo que ocurre en el aula.

Situación inicial

Nuestros alumnos ingresantes pueden agruparse en:

- a) Los que hablan ‘portuñol’, la tuvieron como lengua madre o con el vecindario y adquirieron el español en la escuela primaria y secundaria, reforzándola con los intercambios de la vida social en la infancia y adolescencia;
- b) Los que hablan español y tienen competencias mínimas en portugués adquirido como segunda lengua.

Teniendo en cuenta la percepción de los docentes y algunas expresiones puntuales de ingresantes, los del grupo a) iniciaron el profesorado con la idea de que les resultaría “fácil” avanzar en los estudios; mientras los del grupo b) iniciaron sus estudios siendo conscientes de las dificultades que tiene el aprendizaje de una segunda lengua y el alcance de competencias básicas para poder enseñarla posteriormente en instituciones educativas.

Paradójicamente, los resultados, en la realidad, han sido:

- superan mejor y más rápidamente la fase de interlengua los ingresantes del grupo b);
- las adecuaciones de los usos del ‘portuñol’ al portugués normatizado, en el grupo a) demanda tiempo y ejercitación, los desvíos a la norma son frecuentes y los docentes los catalogan como “errores fosilizados” que cuando dejan de estar bajo atención y control estricto, vuelven en el uso.

Confusiones

Uno de los factores que lleva a creer a los alumnos que cuando hablan ‘portuñol’ están hablando portugués, puede ser el hecho de que los alumnos tengan una buena competencia en la comprensión pragmática de la lengua, por el contacto que tienen con el portugués de Brasil en intercambios lingüísticos en diferentes ámbitos: familiares, comerciales, sociales, a través de medios de comunicación, así han logrado entenderse con normalidad en situaciones de usos de lengua portuguesa. Pero desde una evaluación de expertos o conocedores de esa lengua, las variabilidades y los desajustes respecto a las normas se perciben con claridad.

A esta realidad la consideramos como parte de una confusión básica que se vincula a la metodología de enseñanza, dado el enfoque comunicativo que se privilegia en la didáctica de la lengua: cuando el mensaje llega al destinatario y la comprensión/interpretación es la esperada se considera que hubo efectividad en el objetivo, pero la enseñanza de una lengua destinada a quienes tienen que ejercer la docencia para la adquisición de ella como segunda lengua, supone el alcance de una competencia lingüística mucho más elevada académicamente aceptada, que incluya el conocimiento de las estructuras propias del sistema de la lengua y sus posibilidades de ocurrencia dentro de un marco regulado y reconocido como válido.

Los “errores fosilizados” y la interlengua: la transparencia entre la lengua portuguesa y el español por un lado facilita a los hispanos la adquisición/aprendizaje del

portugués y vice-versa, aunque por otro trae consecuencia “*el mito de la facilidad*” según menciona ALMEIDA FILHO (op. cit., 25) muchas veces los estudiantes avanzan solamente hasta el estado de interlengua, que ocurre cuando intenta producir en la lengua meta utilizando la estructura sintáctica, la semántica o la fonética de la lengua madre, o sea, mezcla las dos lenguas creando un dialecto idiosincrásico, cuando el estudiante no puede avanzar esta etapa o superar problemas menores surge lo que se denomina “errores fosilizados”.

Como el ‘portuñol’ es una lengua, que ha surgido a partir de la mezcla del portugués y del español y sus variedades, muchas veces la estructura sintáctica, la semántica y la fonética del ‘portuñol’ son confundidas como estados de interlengua. Pero no obstante hay una gran diferencia: el ‘portuñol’ no es un dialecto idiosincrásico, sus formas fosilizadas no son errores, pues son compartidas por comunidades enteras como lengua de comunicación diaria.

La confusión surge de la conciencia misma de los hablantes y las demás personas sobre el conocimiento, el tratamiento y la carátula que se le ha dado al ‘portuñol’ en la región misionera.

Al suponer que los hablantes de ‘portuñol’ ingresan al profesorado hablando “mal” el portugués, la idea es que lo corrijan y ése es el punto crítico. Hay una equivocación tanto en el enfoque científico como en el pedagógico.

La necesidad de un cambio de actitud y enfoque en la enseñanza/aprendizaje

Si se utilizara de manera productiva el bagaje que los alumnos hablantes del ‘portuñol’ traen: la comprensión pragmática de la lengua portuguesa, lo implícito cultural que comparten con los nativos de la lengua y la fonética, faltaría solamente trabajar la expresión oral y escrita del portugués normativo y posiblemente eso se daría de manera positiva con la incorporación de dos elementos fundamentales:

- a) la aceptación de la lengua materna de los alumnos,
- b) la comparación de los dos sistemas lingüísticos como una estrategia pedagógica.

Esto último es necesario para establecer la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos con miras a que el alumno alcance:

- 1) una competencia metalingüística tal que al finalizar su carrera, pueda enseñar la lengua portuguesa porque reconoce estructuras morfosintácticas, semánticas y pragmáticas de la misma

- 2) pueda determinar hasta qué punto las variaciones y los cambios ocasionales se mantienen dentro de las perspectivas del sistema y pueda usar la lengua profesionalmente
- 3) logre el reconocimiento y la conciencia de la lengua materna, para hacer uso de la misma según contextos y propósitos comunicativos y como apoyo en la adquisición/aprendizaje de la lengua meta.

Nos animamos a pronosticar que si los alumnos que ingresan al profesorado hablando 'portuñol', fueran orientados a ver al portugués normatizado como una lengua extranjera, próxima, que deben incorporar con hábitos lingüísticos diferentes a partir de un trabajo intelectual sobre los dos sistemas lingüísticos, los resultados serían positivos.

El trabajo contrastivo de las lenguas exige reconocer y estudiar el 'portuñol'. El Profesorado en Portugués, es el espacio para construir conjuntamente, profesores y alumnos, el fundamento de ese conocimiento.

La necesidad de investigar y construir el conocimiento

La enseñanza/aprendizaje de portugués es un espacio nuevo en el ámbito educativo de Misiones, un área de conocimiento en desarrollo, en este sentido la lucha cotidiana de la investigación debe ser la base para construir, fortalecer y aplicar el conocimiento de nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Se advierte el arraigo en los docentes, y la reproducción en espejo de los alumnos que avanzan en sus estudios y de quienes egresan, de la necesidad de aferrarse a ciertas seguridades (en nuestro caso las normas lingüísticas reconocidas socialmente y académicamente), y la ausencia de un análisis crítico de las incertidumbres propias de las acciones educativas y del conductas en espacios sociales de comunicación para ver cómo reducirlas sin atentar contra los sentimientos de identidad y lealtad hacia la lengua de los sujetos, dado que ellos constituyen bienes simbólicos de sus patrimonios personales.

Nuevas perspectivas en la enseñanza

Las entrevistas con los docentes son el testimonio de que el objeto de estudio de este trabajo constituye un problema en el desarrollo académico en nuestra carrera docente, en ellas se manifiestan sus inseguridades sobre la falta de conocimiento

teórico, científico y metodológico para trabajar la temática y además manifiestan la latente preocupación de la situación del profesorado como centro de formación docente de profesionales, dado que, muchos de los graduados desempeñan sus funciones en zonas de frontera. En este sentido podemos mencionar lo beneficioso que promete ser la transformación del Plan de Estudios de la Carrera.

El actual Plan de Estudios fue modificado en 2002, ajustándose a las exigencias de la Ley de Educación Superior para las carreras docentes y las necesidades de optimización del sistema educativo nacional. La transformación tuvo tratamiento especial en el área Lingüística de la carrera sobre el tema de la regionalización de contenidos. La evaluación sobre expectativas de logro para la formación docente de profesionales que se desempeñarán en contexto de lenguas en contacto, colaboró para que emerja una atención particular a los saberes previos de los alumnos, a su incidencia en los nuevos aprendizajes y, por lo tanto a la focalización sobre problemas de hábitos lingüísticos que ayudan o dificultan nuevas adquisiciones.

Las claves significativas de las teorías críticas de la educación, sintetizadas en los términos puntuales de: interacción, ideología, subjetividad, multiculturalismo, interculturalismo, emancipación, concientización, crítica y autocrítica, son conceptos internalizados por los docentes dadas las actualizaciones que llevan a cabo en su perfeccionamiento, pero aún no se ha podido establecer cómo deben guiar las prácticas cotidianas y efectivas en relación con la problemática.

Enseñar portugués en situaciones de contacto con el español como se plantea en Misiones propone estudios específicos para elaborar propuestas metodológicas que puedan extenderse a situaciones similares de contacto entre otras lenguas y además al estudio de variabilidades lingüísticas en comunidades monolingües.

El análisis puntual de problemáticas sociolingüísticas evidenciadas en alumnos y situaciones reales aportan sustancialmente a los planteamientos educativos en cuanto el saber lingüístico es condición necesaria para el saber en otras áreas.

Postura de la carrera en relación con la problemática

A través de las reflexiones que surgen en reuniones para el intercambio de ideas, planificaciones y evaluaciones se comienzan a delinear estas posturas:

- La preocupación por formar profesionales capacitados para trabajar en el contextos de lenguas en contacto, conocedores de las problemáticas emergentes en situaciones

de bilingüismo o multilingüismo.

- Cambio de actitud del profesorado con relación a la diversidad lingüística, que ha girado de su desconocimiento o desatención a la mirada objetiva, interesada acerca de la cuestión
- Conciencia del equipo docente del profesorado de la necesidad de orientar a los futuros docentes hacia una postura filosófica respetuosa de las identidades y las diferencias propias de toda persona y de los grupos sociales que se evidencie en la práctica profesional.
- Aceptación para incluir contenidos sobre educación intercultural en el Curriculum del Profesorado.

El beneficio de la maestría para la formación personal

Durante el cursado de los Seminarios de la Maestría se dio la oportunidad de aprender y de advertir el poder de la reflexión sobre la función y el compromiso del docente universitario dado que los trabajos elaborados versaron sobre problemáticas relacionadas con el ámbito académico de la enseñanza en el nivel superior. Al comparar la evolución de los trabajos presentados durante el cursado, el proyecto de tesis y la tesis final, se advierte el crecimiento logrado y en este sentido se manifiesta la satisfacción personal de plantear y defender una tesis fundamentada en presupuestos teóricos sobre docencia universitaria y respaldada por un trabajo de investigación, no como encargo, sino como deseo de intentar resolver “ese problema”, que es nuestro y de nuestros alumnos.

Para cerrar podemos decir que estamos de acuerdo con lo que dice STENHOUSE (1987) sobre la construcción del conocimiento, dado que él cree que la teoría se desenvuelve en medio de resultados múltiples, en interacción con las personas investigadas y que, con el tiempo, modifican tanto a investigadores como a investigados.

Notas

¹ Traducción

Cotidianamente hablo portugués, en el albergue donde vivo ahora, hay por lo menos cinco que hablan ... o sea, casi solamente portugués.....Allá, entre nosotros hablamos solamente en portugués y con los demás que hablan español, con ellos a veces hablamos español, pero ellos también entienden portugués. Hay una muchacha que estudia Secretariado y la otra estaba haciendo un curso de computación y la otra estudia profesorado en primer año.

² Traducción

Español es más fácil porque como escuchamos hablamos, aprendí hablar mal, hay acentos distintos, palabras distintas, palabras que no existen en el portugués nosotros hablamos.

³ Traducción

Ahora hablo más portugués de que español porque en el barrio donde vivo (Campus Universitario) tengo muchos amigos que hablan portugués que vinieron allá de Alicia que están estudiando acá y estamos todo el día juntos y solo hablamos portugués entre nosotros. ¿Todos estudian portugués? No, todos no, pero como vinieron de allá, entre nosotros siempre hablamos portugués, con los otros amigos es el español.

3 Traducción

La música que más me gusta escuchar es música “sertaneja” y la de show de banda tenía colección de cassettes y CD solo show de banda y alguna “gauchescas” que son las más divertidas, como el Reo Milongueiro, Gaucho da Frontera, ese estilo de música, de la región de Rio Grande do Sul, de la Cien, todos, de la FM Ciudad Canción, de la Cientocuatro, la Guafra, Chiquinho Esperto, ja!...ja!..Alto Uruguay, Mauá, en fin una serie de radios.

⁴ Traducción

... La Red Globo y la Bandeirantes son las que más influencia tienen allá. Ahí en Villa Unión la gente no se pierde ninguna novela. El noticiero, la novela de las 17,15 horas ... Podés ir casa por casa, llegando en estos horarios: desde las 6 de la tarde a las 9 de la noche, llegas a la casa y están mirando televisión y es Rede Globo sino Bandeirantes que también transmite algunas novelas o el noticiero. Miran TV argentina en algún momento? Es más difícil, prácticamente nadie mira la televisión argentina, les gusta la televisión brasileña.

⁵ Traducción

Yo vivo en Aristóbulo del Valle, mi ... papá es polaco y mi mamá es alemana, no hay mucha mezcla, los padres de ella o sea mis abuelos por parte de mi papá, son polacos, no hay otra mezcla y de parte de mi mamá solo alemanes, yo nací en Aristóbulo. Mi papá trabaja en el campo, yo antes de estudiar trabajaba con él, mi mamá también. Plantamos tabaco, yerba, té, tung y plantas para el consumo diario en casa. Somos cuatro hermanos, un hermano menor y dos hermanas mayores.

⁶ Traducción

En un principio yo sabía hablar sólo alemán, cuando era bien chiquitito. Mi hermano y yo hablábamos solo alemán, ninguna otra cosa. Y con el pasar del tiempo fuimos dejando de lado y aprendiendo el español, después de una cierta edad empezamos hablar portugués con los vecinos que llegaban, empezaron a poblar cerca porque nosotros vivíamos en una chacra que quedaba en una picada donde éramos los últimos, más al fondo era sólo monte y monte. Y ahí iban llegando vecinos e iban poblando despacito, en el lugar eran todos brasileños... y fuimos aprendiendo con los chicos un portugués mal hablado

⁷ Traducción

Yo aprendí primero portugués, es mi lengua materna, algo así porque yo hablar bien el castellano casi nunca hablé. Yo tenía bastantes dificultades, hasta ahora tengo

dificultades para comunicarme en castellano porque el portugués es mi lengua principal. ¿Cómo fue el aprendizaje del español en la escuela?. Fue medio lento, en el principio era difícil para exponer algún tema delante del curso o para hablar con los profesores o hasta mismo con los propios compañeros, pero después fui remontando.

¿Cuáles eran los problemas más graves que surgían para aprender el español? El uso de los verbos, para escribir los errores de ortografía. ¿Y los compañeros qué lengua hablaban? Había algunos que hablaban más en portugués que en español y otros solo hablaban español. No sabían hablar portugués pero entendían.

⁸ Traducción

... nací allí en Colonia Alicia donde estamos hasta hoy. Vivimos allí y siempre hablamos portugués, hasta en la escuela y en los recreos se habla portugués. Desde que aprendí a hablar yo aprendí portugués, porque los inmigrantes que viven allí son todos inmigrantes brasileños, mis abuelos vinieron todos de Brasil. Yo estudiaba en la escuela 430 que es una escuela de Alicia Baja, comencé con 6 años y recién ahí empecé a hablar el español. ¿Y los otros chicos? Portugués, todos portugués porque son de la misma región y sólo se habla portugués. Los docentes tenían dificultades para enseñar porque era sólo portugués.

⁹ Traducción

Yo aprendí portugués desde pequeña porque vivo ahí en la frontera y los vecinos, no los vecinos de más cerca, los otros hablaban y en la escuela cuando yo era niña oía hablar y así aprendí. También por la televisión y por la radio. Los más de cerca hablan español y los de más lejos hablan portugués, en la ciudad hablan español, más retirado hablan portugués, en las chacras. Yo ni me acuerdo desde cuándo. Desde que me acuerdo ya sabía hablar portugués. En la escuela la mayoría ya sabía hablar portugués. La lengua que hablo ahora diariamente es el español, pero quisiera hablar portugués, escribir aprendí en la Facultad. ¿Tuviste dificultades para aprender el español? No, no tuve porque en mi familia se hablaba el español y exigían hablar el español. Mis compañeros, sí, de vez en cuando los profesores se enojaban con ellos porque no querían que hablen portugués dentro del aula.

¹⁰ Traducción

¿Qué lengua hablan en la casa de tus padres? Portugués, español solamente si llega alguien que nosotros no conocemos... como una autoridad o parientes que hablan español.

¹¹ Traducción

Yo fui tractorista también en empresas que hacen asfalto, haciendo rutas. ¿Dónde? Cerca de mi casa ... sí ... zona de la ruta 103 que va de Oberá a Alba Posse, en este trayecto que corta todos los pueblos, de Campo Ramón, Villa Bonita, Acaraguá, Doña Aurora, muchos pueblitos.

¹² Traducción

... Tengo 19 años. Vivo en Bernardo de Irigoyen frontera seca con Dionisio Serqueira, nací y me crié ahí, mis padres son argentinos los dos. Mi mamá es de Misiones y mi papá también es de Misiones, sólo que son de dos regiones distintas.

¹³ Traducción

Mis compañeros, sí, de vez en cuando los profesores se enojaban con ellos porque no querían que hablen portugués dentro del aula.

Bibliografía consultada

ABINZANO, R.: (1998) **MERCOSUR UN MODELO DE INTEGRACIÓN.**
Editorial Universitaria. Posadas.

ACHILLI, E.: (sde a) **LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA INTERPRETACIÓN
DESDE LOS SABERES DEL MAESTRO.** Pág. 6, 10.

ACHILLI, E.: (sde) **ANTROPOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL.**

APROXIMACIÓN A UN ENFOQUE CONSTRUTIVISTA. Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales. CRISCO. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

ADJEMIAN (1976) en GARGALO (1998): ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA. Pág. 134. Editora Síntesis.

ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.): (1997 a) PARÂMETROS ATUAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA. Pontes. Campinas, SP.

ALMEIDA FILHO, J. C.: (1995 b) PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS INTERFACE COM O ESPANHOL. Pág.13, 24, 25. Pontes. Campinas, SP.

ALMEIDA FILHO, J. C.: (1993 c) DIMENSOES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS. Pontes. Campinas, SP.

ALMEIDA FILHO, J. C. e LOMBELLO, L.C. (Orgs.): (1992 d) IDENTIDADE E CAMINHOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. Pontes. Campinas. SP.

ALVAR, Manuel (1978:57) en FIGUEIREDO BRANDÃO, S: (1991) “A GEOGRAFÍA LINGÜÍSTICA NO BRASIL”. Pág. 13. Editora Ática, S.A. São Paulo.

BACHELARD, G.: (1972) LA FORMACIÓN DE UN ESPÍRITU CIENTÍFICO. Página 38. México, FCE.

BAGNO, M.: (2001a) PORTUGUES OU BRASILEIRO? UM CONVITE À PESQUISA. Páginas: 46, 53, 67 Parábola Editorial. São Paulo.

BAGNO, M.: (2000b) A LÍNGUA DE EULÁLIA. NOVELA SOCIOLINGÜÍSTICA. Páginas: 44, 49, 61, 66, 67, 72, 88, 149. Editora Contexto, São Paulo.

BAGNO, M.: (1999c) PRECONCEITO LINGÜÍSTICO. O QUE É? COMO SE FAZ? Edições Layola, São Paulo.

BAHERES, L. E.: (1996) FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ÁREAS DE FRONTERA en FRONTEIRAS, EDUCAÇÃO INTEGRAÇÃO / RINDE e BEHARES (Orgs.) Pallotti. Santa Maria, RS.

BLOOM, A: (1989) “EL CIERRE DE LA MENTE MODERNA”. Plaza y Janés.

BAKER, C.: (1997) FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN BILINGUE Y BILINGUISMO. Cátedra S.A. Madrid.

BELLO, P.; FARÍA, FERRÁN, GARCÍA HERNÁNDEZ, GÓMEZ, GUERRINI, LÓPEZ HERNÁNDEZ: (1996) DIDÁCTICA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS.

Santillana S.A. Madrid.

BOURDIEU, P.: (1985 a) ¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR? ECONOMÍA DE LOS INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS. Ediciones Akal S.A. Madrid.

BORDIEU, P.: (1984 b) “SOCIOLOGÍA Y CULTURA”. Pág. 139, 143, 158. Edit. Grijalbo. México.

CALVET, L. J.: (1996) “LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICA” Edical S.A. Buenos Aires.

CAMBLONG. A.: (sde) “ENSAYO: HABITAR LA FRONTERA, UN VIAJE PERPETUO A LO PARADÓJICO”. Páginas: 14, 16.

CAMBLONG. A.: (1985b) TIPOLOGIA E INDICADORES LINGÜÍSTICOS DE LOS INGRESANTES AL NIVEL PRIMARIO EN MISIONES.

CAMBLONG. A.: (1985c) INICIACIÓN DEL DIÁLOGO ESCOLAR EN UN ESPACIO DE CULTURAS EN CONTACTO. Páginas 10 y 11. En Proyecto Aspectos Semióticos en un espacio de Culturas en Contacto (PASECC).

CAMBLONG. A.: (1977d) EL LENGUAJE: PATRIMONIO NACIONAL. Pág. 15.

CAMILLONI, A.: (1991) “ALTERNATIVAS PARA EL RÉGIMEN ACADÉMICO”. Revista IGLU. N° 1. Octubre.

CAZDEN, C. B.: EL DISCURSO EN EL AULA. EL LENGUAJE DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE. Paidós. Bs.As.

CELMAN, S.: (1994) “LA TENSION TEORÍA-PRÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR”. En Revista del Instituto de Investigaciones Cs. Educación, UBA, año III N° 5.

CHALMERS, Alan F.: (1999) ¿QUÉ ES ESA COSA LLAMADA CIENCIA? Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (Orgs.): (1999) ENSINO E PESQUISA EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS. Editora Universidades de Brasília. Brasília.

DERRIDA, J.: (1996) MONOLINGÜISMO DEL OTRO. Manantial. Buenos Aires.

D’ONOFRIO, Salvatore: (2000) METODOLOGIA DO TRABALHO INTELLECTUAL. Editora Atlas S.A. São Paulo.

DIAZ BARRIGA, A.: (1984) DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM. Nuevomar. México.

ELDESTEIN, G. (1997 a) PONENCIA: LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS, ALGO MÁS QUE UN LEMA. Páginas: 4, 5. Córdoba. (sde)

-
- ELDESTEIN, G. Y CORIA, A.:** (1995 b) IMÁGINES E IMAGINACIÓN. INICIACIÓN A LA DOCENCIA. Páginas 24 y 25. Kapelusz. Bs. As.
- ELLIOT, J.:** (1993) "EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN". Edit. Morata
- ELIZAINCIN, A.:** (1996 a) AS PESQUISAS NAS ÁREAS DE FRONTEIRA: BRASIL/URUGUAI. HISTÓRICO en FRONTEIRAS, EDUCAÇÃO INTEGRAÇÃO / RINDADE e BEHARES (Orgs.) Pallotti. Santa Maria, RS.
- ELIZAINCIN, A.:** (1985b) "DIALECTOS EN CONTACTOS ESPAÑOL Y PORTUGUÉS EN ESPAÑA Y AMÉRICA". Editora Arca. Montevideo. Uruguay.
- ELIZAINCIN, A.:** (1973c) ALGUNOS ASPECTOS DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA DEL DIALECTO FRONTERIZO. Páginas 7 y 8. Mimeo. Montevideo.
- ERICKSON, F.:** (1986) "QUALITATIVE METHODS IN RESEARCH ON TEACHING." In: M.C. Wittrok (ED.) Handbook of Research in Teaching. (3er. Ed.). New York: Macmillan.
- FASOLD, R.:** (1996) "LA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA SOCIEDAD: INTRODUCCIÓN A LA SOCIOLINGÜÍSTICA". Pág. 74. Visor Libros. Madrid.
- FERNÁNDEZ, G.:** (1998) ÁREA DE LENGUA. DISPOSITIVO CURRICULAR PARA LA EGB 3. Página 25. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones
- FERNÁNDEZ, L.:** (1995) "INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ALGUNAS CONDICIONES ESTRUCTURANTES DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL". Paidós Editora.
- FERREIRA, I. A.:** (1995) A INTERLÍNGUA DO FALANTE DE ESPANHOL E O PAPEL DO PROFESSOR: ACEITAÇÃO TÁCITA OU AJUDA PARA SUPERÁ-LA? Páginas 39, 40 y 43. En PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS INTERFACE COM O ESPANHOL. ALMEIDA FILHO, J. P. (Org.). Pontes, Campinas, SP.
- FIGUEIREDO BRANDÃO, S.:** (1991) "A GEOGRAFÍA LINGÜÍSTICA NO BRASIL". Páginas 17 y 57. Editora Ática, S.A. São Paulo.
- FISHMAN, J.:** (1979) "SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE". Páginas: 120, 124. Newbury House Publishers, Inc. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid.
- FRIGERI, POGGI Y TIRAMONT:** "LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. CARA Y CECA". Edit. Troquel. Serie Flacson.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz:** (1996) ANÁLISIS CONVERSACIONAL Y

PRAGMÁTICA DEL RECEPTOR. Ediciones Episteme, Valencia, España.

GARGALO, I. (1998): ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA. PÁG. 24, 25, 30. Editora Síntesis.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.: (1992a) “COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA”. Editora Morata.

GARCÍA CANCLINI, N.: (1997) CULTURA Y COMUNICACIÓN: ENTRE LO GLOBAL Y LO LOCAL. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Pág. 77-93-149-150. La Plata, Buenos Aires.

GIL, A. C.: (1991) “COMO ELABORAR PROYETOS DE PESQUISA” . Atlas. São Paulo.

GIMENO S. y PÉREZ GÓMEZ, A.: (1992) “COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA”. Editora Morata.

GRIMSON, A. (Copilador): (2000a) FRONTERAS, NACIONES E IDENTIDADES LA PERIFERIA COMO CENTRO. Ediciones CICCUS, Bs.As.

GRIMSON, A.: (2000) INTERCULTURALIDAD Y COMUNICACIÓN. Grupo Editorial Norma. Bs.As.

GUBA, E.: (1981) “CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN LA INVESTIGACIÓN NATURALISTA” Páginas: 148, 150. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez; La enseñanza su teoría y su práctica”.

HALLIDAY, M. A. K.: (1978) “EL LENGUAJE COMO SEMIÓTICA SOCIAL. LA INTERPRETACIÓN SOCIAL DEL LENGUAJE Y DEL SIGNIFICADO”. Eduward Arnold. Londres.

HAMBURGUER, E.: (1998) . DILUINDO FRONTEIRAS: A TELEVISAO E AS NOVELAS NO COTIDIANO. Pág. 440. En A HISTÓRIA DA VIDA PRIVADA NO BRASIL CONTRASTE DA INTIMIDADE CONTEMPORÂNEA. NOVAIS, F. (Org.), volume 4. Companhia das Letras. São Paulo, SP..

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.: (1994) “ETNOGRAFÍA – MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN”. Páginas: 15 y 19. Ediciones Paidós.

HOLANDA FERREIRA, AURÉLIO. B.: (1986) DICIONÁRIO. Pág. 113

ILARI, R. e GERALDI, J.W.: (1985 a) SEMÂNTICA. Editora Ática. São Paulo, SP.

ILARI, RODOLFO: (b) LINGÜÍSTICA ROMÁNICA. Un ensayo de Ataliba T. de Castillo sobre el portugués de Brasil. Editora Ática. São Paulo, SP.

-
- JAKOBSON, R.:** (1995) LINGÜÍSTICA E COMUNICAÇÃO. Cultrix. São Paulo, SP.
- KUNH, T.:** (1962) “LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS”. Página 70. México. CFE
- KRASHEN, S. D. (1985a)** INPUT HYPOTHESIS: ISSUES AND IMPLICATIONS. LONDON, LONGMAN. Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. (1982b)** PRINCIPLES AND PRACTICE IN SECOUND LENGUAJE ACQUISITION. Oxford, Pergamon Press.
- LABOV, W.:** (1983a) MODELOS SOCIOLINGÜÍSTICOS. Pág. 88, 124, 128. Cátedra, Madrid.
- LABOV, W.:** (1972b) LANGUAGE IN THE INNER CITY. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LOPEZ MORALES, H.:** (1989) SOCIOLINGÜÍSTICA. Editorial Gredos, S.A. Madrid.
- LOTMAN, I.:** (1996). “LA SEMIÓSFERA. SEMIÓTICA DE LA CULTURA Y DEL TEXTO”. Cátedra. Madrid.
- MAIA, I. C.:** (2002). “INTERCAMBIOS LINGÜÍSTICOS DE FRONTEIRA: INCIDÊNCIA NO FALAR DOS ALUNOS DO CURSO DE PORTUGUÊS DA U.NA.M.”. PERSPECTIVA. Publicação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguay e das Missões. Erechim/RS, Brasil. EdiFAPES. Nº 96, dezembro.
- MARCUSHI, L. A.:** (1975). LINGUAGEM E CLASSES SOCIAIS. Editora da URGs, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- MARRONE, C. S.:** (1990). PORTUGUÊS ESPAÑOL / ASPECTOS COMPARATIVOS. Editora do Brasil, São Paulo, SP.
- MELO MESQUITA, R.:** (1997) GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Página: 30. Saraiva. São Paulo. SP.
- MILÁN, J. G.; SAWARIS, G.; WELTER, M. L.:** (1996) EL CAMINO RECORRIDO: LINGÜÍSTAS Y EDUCADORES EN LA FRONTERA BRASIL URUGUAY. Páginas: 184, 185, 148, 133, 134, 159, 127. En FRONTEIRAS, EDUCAÇÃO INTEGRAÇÃO / TRINDADE e BEHARES (Orgs.) Pallotti. Santa Maria, RS.
- MOITA LOPEZ, L. P.:** (1996) OFICINA DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Mercado de Letras. São Paulo, SP.

-
- OVIEDO, A.D. Y GORTARI, J.:** (1997). "MISIONES EN EL INTERCAMBIO ECONÓMICO REGIONAL Y EN EL CONTEXTO DEL MERCOSUR". Edit. UNaM.
- PAGE, J.:** (1996) BRASIL EL GIGANTE VECINO. Página 351. Emecé Editores. Bs.As.
- PÉREZ GÓMEZ, A.:** (sde) "LA REFLEXIÓN Y EXPERIMENTACIÓN COMO EJES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES". Universidad de Málaga.
- POZO, JUAN IGNACIO.:** "APRENDICES Y MAESTROS". Edit. Alianza Psicología Minor.
- QUIVY Y CAMPENHOUDT.:** (1995) "MANUAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES". Página 85, 46 y 73. Ediyt. Limusa, México.
- TAGLIANINI, C.:** (1973) ORÍGENES DE LAS LENGUAS NEOLATINAS. pág. 471 y 472.
- TARALLO, F.:** (1994 a) A PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA. Página 65. Editora Atica S.A. São Paulo.
- TARALLO, F. y ENI PULCINELLI ORLANDI Y EDUARDO GUIMARAES:** (1989 B). VOZES E CONTRASTES. DISCURSO NA CIDADE E NO CAMPO. Páginas: 72, 73, 74, 75. Editora Cortez. São Paulo.
- TARALLO, F. y TANINA ALKMIN:** (1987C). FALARES CRIoulos. LINGUAS EM CONTATO. Editora Atica S.A.. Sao Paulo.
- RAMANZINI, H.:** (1990) INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA MODERNA. Ícone, São Paulo, SP.
- RECONDO, G. (Copilador):** (1997) MERCOSUR: LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA INTEGRACIÓN. CICCUS. Bs.As.
- RIBEIRO, D.:** (1995) O POVO BRASILEIRO A FORMAÇÃO E O SENTIDO DO BRASIL. Companhia das Letras. São Paulo, SP.
- SABARIEGO, M.:** (2002) LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI. Desclée. España.
- SALVADOR, G.:** (1992). "POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y SENTIDO COMÚN". Ediciones Istmo S.A. Madrid.
- SARQUIS, P.:** (1996) LA EDUCACIÓN EN ZONAS DE FRONTERA. SÍNTESES DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ARGENTINA en FRONTEIRAS, EDUCAÇÃO INTEGRAÇÃO / RINDADE e BEHARES (Orgs.) Pallotti. Santa

Maria, RS.

SELINKER, L.: (1979) ON THE USE OF INFORMANTS IN DISCOURSE ANALYSIS AND LANGUAGE FOR ESPECIALIZED PURPOSES. Páginas 214 y 95

SELINKER (1972b) **en GARGALO:** (1998) ANÁLISIS CONTRASTIVO, ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA. PÁG. 24. Editora Síntesis.

SIGUÁN, M. Y MACKEY, W.F.: (1986) “EDUCACIÓN Y LINGÜISMO” Edit. Santillana S.A. Madrid.

SILVA, R. V. M. e: (1997) CONTRADIÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS – A LÍNGUA QUE SE FALA X A LÍNGUA QUE SE ESCREVE. Contexto. São Paulo, SP.

SILVEIRA, R. C. Pagliuchi da (Org.): (1998) PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS. Cortez. São Paulo. SP.

STENHOUSE, L.: (1987) “LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA ENSEÑANZA”. Páginas: 42, 63. Edit. Morata.

SPINA, S.: (1987) HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. III. Segunda metade do século XVI e século XVII. Ática. São Paulo. SP.

VAIN, P.: (1997) LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL. EN LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Editorial Universitaria. Posadas.

VALLVERDÚ, F.: (1972) “ENSAYOS SOBRE BILINGÜISMO”. L’ Hospitalet de Llobregat, Barcelona.

VASILACHIS, I.: (1994) MÉTODOS CUALITATIVOS I. En Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre. Centro Editor de América Latina. Bs.As.

WITTRROCK, M.: (1989) LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA. Página 93. Paidós Educador.
