

7. A sala de aula tem sido um local de ensino e raramente um local de pesquisa. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes ¹²,

... a sala de aula tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa. Acreditamos que isso se deve a pelo menos dos fatores: a formação do professor indiretamente voltada para o ensino e a ausência de tradição em nossas universidades no que se refere à área de ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna).

8. O professor de língua portuguesa precisa ser um professor PR (professor reflexivo), ou seja estar repensando a sua prática constantemente através da pesquisa em sala de aula, que na visão de Cavalcanti e Moita Lopes ¹³ coloca-os no papel de professor-investigador, conforme lemos em,

... a prática de sala de aula como tema permanente de investigação por parte do professor deverá certamente resultar em uma reflexão questionadora que muito contribuirá para o desenvolvimento e fortalecimento da área de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil tanto em termos da formulação de teorias como em termos da prática de ensino de línguas materna e estrangeira.

9. As outras disciplinas também ensinam a língua portuguesa, às vezes de forma consciente ou inconsciente.

10. A língua portuguesa desempenha papel transversal, interdisciplinar e multidisciplinar.

DEL PORTUGUÉS AL ESPAÑOL

Luz Maria Pires da Silva,
Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO

Este trabalho pretende mostrar a utilidade da teoria de Grannier "Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol" em sua aplicação inversa, isto é, quando empregada em falantes nativos de português, aprendizes de espanhol. O estudante brasileiro parte do conhecimento que tem de sua própria língua para adquirir a nova. Apresenta-se um resumo da versão da teoria heterodoxa de Grannier para logo discutir, avaliar e comprovar se a sua aplicação ao contrário conduz, não só, a uma efetiva aprendizagem da língua espanhola, como também contribui para melhorar a elaboração de métodos de ensino/aprendizagem de espanhol no meio universitário.

Palavras-chave: Proximidade – Oralidade - Contrastividade

ABSTRACT

This paper aims at to show that the Grannier's theory – Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol - also works if it is applied in the reverse way, that is, when it is applied to the Brazilian speaker who wants to learn Spanish. The student uses the knowledge of his own language in order to create a basis over which he can build a strategy to learn the other language. An abridged version of Grannier's heterodox theory will be presented and afterwards discussed if its inverted application can be liable to an effective learning of the Spanish language. We conclude that such a theory is useful not only for learning purposes but also for the improvement of Spanish academic teaching methods.

Keywords: Contrast – Speech – Proximity

Propuestas para una adquisición alumnado, además de una evaluación rápida y eficaz del español en el ámbito universitario, una mejor estrategia de estudio de una lengua extranjera en la formación de profesores de español y la elaboración de material didáctico adecuado a diferentes perfiles del docente competente en situaciones/necesidades diversas, son puntos clave en la reflexión que se viene haciendo más intensamente en estos últimos años en Brasil. Son temas que desafían, por sus incontables perspectivas, y por la

¹² CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula no Contexto Brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 17, 1991, p. 133-147.

¹³ Idem, *ibidem*.

necesidad de dar respuesta a la realidad de un país continental.

Concomitantemente a esas cuestiones, se realiza también el camino inverso, en el ámbito de la enseñanza de portugués – lengua y cultura – a hispanohablantes (la Universidad Autónoma – UNAM- en México se suma, entre otras, y colabora con la UnB, en el área de la investigación lingüística y enseñanza de portugués de Brasil a hablantes nativos de español).

En Brasil, todavía, sin embargo, hay mucho que hacer. Hay más preguntas que respuestas. Falta apoyo institucional financiero para la investigación, producción de calidad y divulgación de resultados, como también para una mejor integración en seminarios, encuentros, cursos, de profesores de

lengua y lingüística aplicada. El Ministerio de Educación podría continuar, de alguna forma, el trabajo pionero que hace aquí el Gobierno Español de apoyo a la investigación, publicación e incentivos para la enseñanza de la lengua de Cervantes, porque sabemos que ya no se da a basto para sociar las necesidades de apoyo a los profesores/investigadores.

Las últimas investigaciones a las que hemos tenido acceso¹, han analizado y rescatado conceptos, que parecían superados, recreándolos desde la perspectiva específica de la enseñanza y aprendizaje de español por brasileños – sin contradecir lo que al respecto ya se había afirmado², y para la adquisición del portugués, por hispanohablantes en Iberoamérica³

¹ DURÃO, A. B. (1999) *Análisis de errores e interlengua de brasileiros aprendices de espanhol y de espanhóles aprendices de português*, Londrina, UEL.
FANJULI, A.P. (1998). Espacio de la persona en la versión portugués-español: un problema de identidad discursiva. *Revista de Estudos Acadêmicos UNIBERO*. São Paulo, V. n. 10: 135-154.

² PIRES DA SILVA, Luz Maria (2003) Enseñanza de español para brasileños. Elaboración de material didáctico. (En edición)

³ HENRIQUES, Eunice R. (2000) *Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol*. In: DELTA, XVI, São Paulo

JUDICE, Norimar (2002). Ensino de Português para hispanofalantes: transparências e opacidades, p. 37 –55, in: Norimar JUDICE (org.) *Português para estrangeiros, perspectivas de quem ensina*. Intertexto. Niterói.

GRANNIER, D. M. (1998) Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português para estrangeiros. UnB, (no editado), 7p.

GRANNIER, D. M. e CARVALHO ARAÚJO, E. (2001). Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol – da observação do erro ao material didático. UnB (mecanografiado). GRANNIER, D. M. (2003). O dado e o novo no ensino de português: uma questão de distância entre línguas e entre culturas. (En edición), 29p.

GRANNIER, D. M. (2003) *Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia, apresentado en el Simposio de português para falantes de espanhol: aquisição e ensino*, Universidad de Tucson, Arizona. (En edición)

Aquí se pretende mostrar la utilidad de la teoría de Grannier⁴ “Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol” en su aplicación inversa, enseñar y enseñar a aprender el español (LE, lengua extranjera) a partir del conocimiento implícito del uso del portugués (LM, lengua materna) que el estudiante brasileño tiene de la gramática de su propia lengua. Es decir, queremos, en este trabajo, presentar en resumen lo que propone Grannier para reflexionar, evaluar y comprobar la validez de la misma estrategia, aunque invertida, como ayuda a encontrar respuestas propias en la investigación teórica y aplicación práctica dentro del proceso de adquisición/aprendizaje de español por el público universitario, además de contribuir para la confección de materiales didácticos adecuados, entre otros desafíos.

Daniele Marcelle Grannier, Profesora Doctora del Departamento de Lingüística del Instituto de Letras de la UnB, Universidad de Brasilia, utiliza el concepto de heterodoxia aplicado a la enseñanza en base a argumentos comprobados en quince años de docencia. Su propuesta replantea técnicas/instrumentos que habían dejado de usarse y, respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, contradice casi un siglo de prácticas poco adecuadas, y en el caso, menos adecuadas aún, para la situación específica de portugués para hablantes de español: lenguas particularmente

próximas. Si hasta el momento métodos, profesores, teorías lingüísticas de prestigio internacional privilegiaban, en la adquisición básica de una segunda lengua, el precoz desempeño oral del alumno y recomendaban “lo importante es comunicarse, no importa mucho, cómo hacerlo”, para el caso específico del interés de Grannier, del español al portugués, esa estrategia demuestra ser la más equivocada por los resultados que produce. Es decir, en vez de exigir desde el comienzo la producción oral, se deben fomentar los otros tres desempeños: comprensión oral, lectura extensiva y comprensión escrita y producción oral controlada. Tales actividades, aliadas al análisis contrastivo, que Grannier también valora, traducen inversamente nuestra práctica como un todo que, aún sin nombre, es la que adoptamos en el caso de la enseñanza básica del español a brasileños. Creemos que es ahora el momento de rescatar la propuesta de García Bordas, que hace 15 años también recomendaba la contrastividad como necesario instrumento de aprendizaje.

Si tuviéramos que identificar una serie de prácticas y actitudes que recomendamos, implícita y explícitamente, al alumno brasileño de español, como básicos para un aprendizaje competente, encontraríamos que lo fundamental es aguzar su percepción sobre la necesidad de afinar una sensibilidad lingüística en el proceso de captar, con rigor y reflexión, lo específico del español, en base a

⁴ GRANNIER, D. M. (2002), publicado en: JUDICE Norimar (org.) *Português para estrangeiros, Perspectivas de Quem Ensina*. Intertexto. Niterói, pp. 57-80.

1 - La audición en LE (lengua española) y captar nuevas o diferentes realizaciones de fonemas

- la lectura en LE y marcar/observar progresivamente (de la mano de un profesor) distinciones morfológicas, sintácticas, léxicas

- las especificidades de la escritura/ ortografía

2 - ya que se debe convencer, cuanto antes, de que se trata de una lengua diferente en determinados aspectos, y que por consiguiente,

3 - tendrá que esforzarse en asimilar/ entender algunas reglas de uso, antes de orientarse a hablar.

Grannier, en sus años de docencia de portugués para extranjeros, realizó estudios lingüísticos de muy amplio espectro, entre alumnos universitarios hablantes nativos de italiano, francés, español, inglés, alemán. Como resultado de su experiencia, establece el principio que "en la enseñanza de idiomas, la metodología que se adopte debe situarse en un continuum de variables metodológicas correspondiente a un continuum de distancias⁵ entre la lengua del aprendiz y la lengua meta" (en nuestra traducción). Así, el

valor del concepto de lengua próxima, o no, en relación a su distancia con la lengua materna del aprendiz genera grados diversos de dificultad/facilidad, de rapidez o no de aprendizaje, de mayor o menor riesgo de fosilización precoz de errores que, comúnmente, resulta en una incapacidad del alumno de seguir aprendiendo por la dificultad de establecer cuáles y dónde están sus propios errores.

En nuestra práctica, en el Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción del Instituto de Letras de la Universidad de Brasilia, como profesores de español, sin conocer de antemano la "propuesta heterodoxa", ya veníamos, hace unos años, trazando estrategias similares para la enseñanza y producción de material didáctico. La aproximación contrastiva, Briones (2001)⁶, que cuenta con más de 400 años, la estábamos utilizando, por los excelente resultados comprobados, como lo sugiere la propuesta heterodoxa, pese a todo y cualquier prejuicio de quien fuese. Además, en los 2 primeros semestres, reprimimos la producción oral libre, como también lo sugiere la propuesta heterodoxa.

0. Portugués	Facilidad	Recursos metodológicos
1. Español	ml* 1	
2. Italiano	- 1	ml 1 / 2
3. Francés	ideal	ml2
4. Inglés/Alemán	- 1	ml2
5. Japonés/Chino/Árabe	- 2	ml2
	- 2...?	ml2

* metodología de aprendizaje de lengua:

1 = lengua materna

2 = lengua extranjera

² BRIONES, Ana Isabel. (2001) Didáctica do português e do espanhol no século XVI: a obra gramatical de João de Barros e Juan de Valdés e o método contrastivo português espanhol. In: Abeh, p. 13-25.

Tal interdicción momentánea, el alumno brasileño la aprecia, al evaluar sus propios resultados de aprendizaje; resulta ser una estrategia válida para concienciar que le conviene escuchar y leer mucho, e incluso escribir y ser corregido, antes de hablar. La identifica como una forma de estudiar diferenciada de otras situaciones de aprendizaje. Corroboro su sorpresa, porque en sus experiencias anteriores, generalmente, el inglés, la producción oral era un objetivo inmediato explícito. También admite como adecuadas la producción escrita y la práctica oral controlada y corregida para evitar una bien probable fosilización precoz.

De Grannier, para el caso específico de nuestro interés, adoptamos

a) la consideración de los grados de distancia genealógica entre la lengua materna del aprendiz y la extranjera y la necesidad de adecuar tal distancia a las variables metodológicas en la enseñanza y producción de material didáctico específico para los hablantes de español y portugués, aprendices de portugués/español, respectivamente;

b) el recurso facilitador de la valoración de la lengua materna en favor del aprendizaje extremadamente productivo de la nueva lengua y cultura y

c) la necesidad de establecer una definición de actitudes de control, de cara a las ventajas de la transferencia

positiva y a los problemas de la transferencia negativa.

Para la enseñanza universitaria, donde alumnos del primer semestre, tal vez un 98%, no han tenido antes ninguna experiencia de aprendizaje formal, aquí proponemos:

1. Definir el aprendizaje básico inicial (60 a 120 horas de clase) como fase estratégica de aproximación y sensibilización cuidadosa a la LE

2. Enfocar el análisis contrastivo LE/LM como proxis de aprendizaje reflexivo y productor de nuevo conocimiento. Valorar, como ventaja, la LM que el aprendiz usa y que se reconoce en ella. Concomitantemente, utilizar procesos cognitivos adquiridos de comparación, deducción, conciliación, inducción, para establecer lo nuevo, la diferencia/ semejanza, dada la ventaja/desventaja de la transparencia/opacidad⁷ entre ambas lenguas/culturas⁸, en la aproximación a expresiones/estructuras.

3. Provocar en el alumno el diálogo con su propia duda y ayudarlo a formular soluciones para superar dificultades. Ir progresivamente de las diferencias casi imperceptibles al extrañamiento total de estructura y significado. Inducir al alumno a construirse su propia seguridad en lo aprendido y oportunidad de sistematizar, corregir, proximidad y convergencia en la fonología, léxico y morfosintaxis de la variedad culta (usada por 400 millones de hablantes).

¹ JÚDICE, Norimar. (2002) Ensino de Português para hispanofalantes: transparências e opacidades, p. 37-55, in Norimar JÚDICE (org.) *Português para estrangeiros, perspectivas de quem ensina*. Intertexto, Niterói.

² HENRIQUES, E. (2000). *Intercompreensão de texto por falantes nativos de português e espanhol*. In: D.E.L.T.A., XVI, São Paulo.

4. Trabajar con el alumno la audición y afinar en él el interés de oír. Escuchar no sólo al profesor, como también cintas/TV y los medios que disponga, recomendados para trabajo en casa o laboratorio. Oírse/grabarse en la lectura.

Por cuestiones culturales, y debido a la ínter comprensión entre nativos de ambas lenguas, la tendencia del alumno brasileño común es hablar, dejarle llevar por su entusiasmo y alegría, y valerse creativamente de recursos informales para no dejar pasar la oportunidad de comunicarse, sin importarle mucho cómo lo hace.

Ya desde el primer semestre, y a lo largo de los que el alumno dispone para aprender español, en nuestro caso de la UnB, desaparece la falsa percepción de que no es necesario esforzarse, ni estudiar.

5 - Afinar la comprensión lectora y recomendar la lectura intensiva y extensiva en LE de textos significativos y graduados. Con ella, fomentar concomitante la elaboración de glosario personal como instrumento auxiliar de control de adquisición y memorización. La intención es que el alumno capte la necesidad de ser receptivo a lo diverso, de estar atento a la especificidad de lo nuevo. En la lectura, por un lado, respeta el saber gramatical/cultural que el alumno ya tiene de su propia lengua/cultura, y por, lo conduce al discurso del otro.

6- Crear oportunidad de incentivar gradualmente en cantidad y calidad la producción/redacción individual en LE, como resultado de la lectura; eso facilita la corrección/ y progresiva auto corrección de la interlengua, ya que el

alumno tiene más tiempo para analizar, reflexionar y adecuar su expresión

7- Trabajar intensamente con el error escrito y oral, su análisis de dificultad y superación,

ya que, con Granier, afirmamos que la no corrección significa aceptación, acomodación, confusión, fosilización. Reconsiderar el dictado y la práctica de la traducción como recursos valiosos.

En la UnB, por lo general, el alumno no necesita ser conquistado por métodos infantilizados, que posterguen dificultades, aprecia el desafío, adquiere auto confianza, no economiza esfuerzo cuando se ven recompensados sus esfuerzos en un aprendizaje eficaz (ver, en anexo, sus observaciones).

No es ningún secreto que, generaciones de estudiantes y/o profesionales brasileños, en muchas áreas, aún en la década de los 80, expresaban jiblosa - e ingenuamente - su capacidad de expresarse en español y afirmaban, según ellos "en español" que el pueblo brasileño "nascia sabendo espanhol"... (sic.) Por consiguiente, era "muy raro y exótico", que alguien tuviese la intención de "perder tempo"... (sic.) y se matriculase en algún curso.

No obstante, desde finales de los ochenta se procesan un cambio de opinión respecto a la urgente necesidad de dedicarse a aprender español por

- la inclusión del español como opción para exámenes de ingreso a universidades

- ser un requisito para presentarse a concursos para cargos públicos
- la aproximación económica de España con oferta de grandes capitales

para inversiones en empresas de telefonía y finanzas y el proyecto del Mercosur con el acercamiento de los demás países hispánicos al Brasil y la consiguiente apertura de oportunidades laborales

- el crecimiento del turismo y el feliz (re)descubrimiento de una valiosa (co)identidad arrescatar.

El desafío de aprender, rápido y consistentemente, y en especial, de captar lo heterogéneo respecto a la lengua materna en este caso, la lengua portuguesa, queda evidente cuando, a veces, los alumnos expresan admiración, desencanto o confusión. Malas experiencias relatan que aprendices se ven indefensos frente a un idioma que tenía fama, entre generaciones mayores, de ser fácil, o que consideraban dispensable su aprendizaje. Expresan que algo que sospechaban parecido, "quase igual ao português", ... (sic) se muestra ser, para su sorpresa, también muy diferente y difícil de aprender. Ya en la primera semana de clase, intuyen muchos ser el español una disciplina que va a dar mucho trabajo aprobar, cuando: - "¿Hola, qué tal? ¿Cómo te llamamos?", suena lejano de su LM.

El desafío de lo parecido, pero diferente, seduce, estimula y compensa el esfuerzo, siempre y cuando tome a tiempo consciencia, ayudado por el profesor, que el aprendizaje de español le va a solicitar un abordaje especial. Tendrá claro que formas convencionales

de estudiar lengua extranjera - inglés, francés, alemán, experiencias probablemente ya vividas- no le van a servir de mucho para enfrentar con éxito el estudio significativo y progresivo de español. El enfoque de enseñanza, en los primeros semestres, debe motivar al alumno a adquirir confianza en la desconfianza. Al encontrarse en una situación de alteridad de lengua y cultura, descubre que el nuevo conocimiento le proporciona una forma casi inmediata y placentera de encuentro de sí mismo y del otro. Su lengua materna, que mantiene como conocimiento implícito, lo ayuda a reconocer lo otro - la española - que no le es totalmente ajena. Tal proximidad se debe valorar en nuevas propuestas de aprendizaje.

Cuando trabaja con la alteridad, el alumno se adquiere, incluso, una nueva forma de lectura⁹ cuidadosa, y también una forma productiva y personal de autoaprendizaje. En el ámbito universitario se comprueba que el enfoque en la lectura se muestra muy ventajoso. La destreza adquirida, si bien orientada para el caso del español, facilita el aprendizaje, ya que, probablemente el aprendiz cuenta con buenas estrategias de comprensión de texto en su propia lengua. Se comprueba una aceleración en el aprendizaje cuando profesor, o monitor, están disponibles para orientar, clarificar dudas y comprobar sintonía en la comprensión lectora.

⁹ BENEDETTI, A. M. (2000). El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: Hispania, p. 65 -68

Como estaba previsto, el crecimiento de la demanda de aprender español como lengua instrumental, incluso en la Universidad de Brasilia, se ha multiplicado.¹⁰

Ya no nos preguntamos a estos alturos, si alguien se entienda bien en "portuñol" o en "espagués", resultado "milagroso" de la convivencia casual en ambientes bilingües, o como producto de una tentativa fracasada de aprender "más o menos", una de las lenguas. La observación de ambas situaciones nos demuestra que, el que se arriesga, además de exponerse a un probable papelón o malentendido, llegará probablemente vencido a la conclusión que mucho mejor sería hablar despacio, en su lengua nativa, sin mezcla ni improvisación. O, entonces cortar por lo sano, es decir, hispano y

lusohablantes optar por la comunicación en inglés, que frecuentemente será la lengua extranjera común entre ambos.

Nos parece adecuado recordar a Paulo Freire, que en sus teorías sobre alfabetización afirmaba, en un contexto más general en el ámbito de la educación en Brasil, que estudiar (aprender y enseñar, también¹¹) no sea(n) un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. Sin duda, éste es el verdadero reto que desde hace poco vemos que se consolida entre hispanistas, que conocen a fondo el portuñés de Brasil y que actúan en la investigación teórica de la enseñanza y su divulgación, en la elaboración de material didáctico y el análisis de resultados en la práctica de clase.

¹⁰ Si en la UnB – Universidad de Brasilia –, hace 10 años, había una demanda reprimida de 100 pedidos de matrícula para cursar Lengua Española I, en este primer semestre de 2003, la cifra llegó a 800 solicitudes no concedidas. Paralelamente, las declaraciones de los 80 alumnos aprendices universitarios principiantes, al final del semestre pasado, me hicieron revelaciones muy semejantes a las de una encuesta que oprimé allí mismo hace más de 10 años, donde registraría que:

- 1 – todos, a pesar de vivir en la capital Brasilia, nunca, o muy poco, hasta el momento, habían oído hablar español, y mucho menos, intentaron escribirlo;
 - 2 – dos o tres alumnos habían vivido 3 ó 4 años en Hispanoamérica, por cuestiones familiares, pero afirmaban nunca haber conseguido aprender completamente la lengua, a pesar de la inmersión completa.
 - 3 – un alumno, nacido en Brasil, curiosamente, hijo de chilenos residentes en Brasil, decidió matricularse porque cuando se reunía la familia no entendía nada de lo que se hablaba;
 - 4 – dos alumnos habían crecido en Hispanoamérica, pero ahora, en Brasil, estaban perdiendo el idioma en que fueron alfabetizados y querían recuperarlo en clase de principiantes, porque lo que más les hacía falta era lo básico.
 - 5 – uno era brasileño nieto de españoles radicados en Brasil, se había hecho amigo de sudamericanos, para recuperar sus raíces, pero el resultado de la amistad de 6 años había sido hasta el momento un portuñol casi irrecuperable.
- ¹¹ nos permitimos aumentar

Recordemos también que, en 1991, M. A. García Bordas¹² resumía, al comentar procesos cognitivos utilizados en un aprendizaje significativo para comunicarse en lengua extranjera:

"... cuando el aprendizaje es algo que tiene la virtud de referirse a otra cosa (Staats, 1973; Hierro, S. 1980; Riviere, 1986; Peirce, 1988). El proceso de aprendizaje de un idioma desde otro (nuestro destaque) como punto de partida es un acto de semiotización... por ser una relación de estímulos anteriormente codificados. No se constituye sólo una significación sino que se decodifica desde un código previo, se produce una comparación o contraste entre códigos con sus ventajas y desventajas. Es la lingüística contrastiva que se va haciendo presente como una forma necesaria de trabajo... que considera el encuentro – contacto e interacción – entre sistemas lingüísticos... en que tenemos por un lado una lengua como base – con un conjunto de hábitos ya formados en la lengua – punto de partida y, por otro lado, la lengua extranjera que se desea adquirir. Tomar un lado solo del proceso es ignorar y abstraer la realidad del proceso de comunicación, como sistema de codificación y decodificación... identificar y destacar los puntos vulnerables, los elementos de fricción entre las lenguas a fin de establecer las diferencias y posibilitar el conocimiento – dominio lingüístico – de las peculiaridades fonéticas, sintácticas y semánticas de cada lengua... detectando y caracterizando similitudes y diferencias alcanzando

matices cada vez más finos en la discriminación y dominio de la lengua".

El consumir ideas de otros, para Paulo Freire podríamos interpretarlo hoy, quizá, como la puesta en práctica de modelos de estudio poco apropiados, copiados, importados... Hoy, se podría afirmar, que para el caso nuestro, fueron útiles como ayuda para un primer paso, entre otros motivos, debido a la precariedad de la teoría y reflexión lingüística específica, de cara a la situación de ser lenguas especialmente próximas, la urgencia de la improvisación debido a la falta de profesores de lengua española y en consecuencia, el gran déficit de recursos didácticos. Todo esto, para bien o para mal, resultó en el uso indiscriminado de métodos de enseñanza que prácticamente dejaban de enfocar un campo inmenso de dificultades específicas para el aprendizaje del alumno brasileño. Sin duda esta situación convertía a la lengua española en una lengua peligrosamente extranjera.

Así, en el caso específico del alumno brasileño, se deben encontrar estrategias/acciones, aquí la propuesta heterodoxa, para aproximarse a lo parecido, lo aparentemente igual y completamente diferente, aprovechando principios básicos del proceso de aprendizaje y la situación concreta de la proximidad entre las lenguas. Colocar como punto de partida lo que el aprendiz ya conoce, su lengua, para enfocarlo que él aún ignora de la otra. Una estrategia que presupone que alumno, profesor, método de

¹² Abenh, I, p. 29.

enseñanza, críen instrumentos relevantes para aprender/enseñar, al comparar y discernir, captar lo heterogéneo en relación a la lengua y cultura materna del aprendiz; incluyan e integren contenidos que establezcan relaciones de diferencia y analogía de estructuras léxica, semántica y sintáctica. Sepan aprovechar la transparencia/opacidad para decodificar lo desconocido, comparando y contrastando códigos y creando una interacción productiva de facilitación.

Un programa de trabajo, como ya lo proponía M. A. García Bordas hace más de 10 años, refiriéndose no al aprendizaje sino aquí, al camino inverso, a la evaluación, tendría que considerar y afinar matices de dificultades de aprendizaje y de

resultados que se guisen por la definición de lo fácil, lo medio y lo difícil, pues "la contaminación con el portugués ofrece matices muy interesantes para un profesor caprichoso (...). Imaginemos, por ejemplo, un examinador que no tenga condiciones de apreciar aspectos contrastivos de las lenguas que interfiere y determinan la respuesta del examinando ¿No es algo un poco extraño?"¹³ Recordemos que esta indagación no sólo es válida para quien importa/exporta/aplica métodos de enseñanza y evaluación¹⁴, como lo es también para el mundo docente preocupado con la mejora de su práctica docente en Brasil, o en cualquier parte del mundo.

ANEXO:

En la primera fase de aproximación, a la que nos referíamos aquí en especial, alumnos sin identificar sus datos analizan resultados, en encuesta hecha para este trabajo (anexo), y al concluir de 60 horas y 120 horas/clase expresan:

1- "Para aprender español, tuve que **rever** mis "viejos" conocimientos de mi propia lengua materna. Saber bien portugués fue importante para identificar no sólo las semejanzas como establecer también las diferencias, lo que ayuda a no confundirse y a no olvidar lo aprendido";

2- "En algunos momentos me confundí la semejanza, sobre todo la pronunciación y la ortografía, pero al hacer un análisis comparativo – aunque superficial – me ayudó a profundizar y reflexionar en el sistema lingüístico del Portugués. Llegué sin motivación para aprender y salgo lamentando no poder continuar, porque ahora termino mis estudios en la uni. No usar diccionario fue más motivador, pues me obligó a prestar más atención y ser más activo en clase. Al hacer mi propio glosario fabricqué mi diccionario particular, más interesante";

3- "Creo que el portugués ayuda mucho, aunque el español sea difícil de aprender porque las diferencias son muy marcadas. La mayoría de las personas piensa que las dos lenguas son muy parecidas y llegan a la conclusión precipitada de que es fácil el español. Facilitan las semejanzas. Tuve que esforzarme

mucho en aprender números, los días de la semana y los meses: los escribí un millón de veces para aprenderlos, gasté mucho papel";

4- "Tuve que incorporar nuevas formas de estudio, sugeridas por la profesora, como anotar cada palabra nueva y confeccionar un glosario portugués/español para recordar. Así la asimilación se hace más placentera. Recordé mi aprendizaje de acuerdo a las necesidades que iban creciendo: recordar géneros opuestos, heterosemánticos, controlé el aumento de mi conocimiento en el léxico y volví a ellos con mucha frecuencia; las diferencias, casi siempre muy graciosas, me encantó descubrirlas";

5- "Cuando salía de la clase quería repetirles a mis otros compañeros las nuevas palabras, los nombres de cada objeto, los colores, los números, lo que me gustaba, ahora se volvió pasión; me gustó todo lo que aprendí y no voy a parar de esforzarme";

6- "La cinta grabada en español para escuchar en casa, fue lo más importante para mí";

7- "Fue un momento privilegiado para descubrir mis propias dificultades en Portugués, resolverlas y llegar al español con la victoria de haber aprendido dos cosas bien y al mismo tiempo";

8- "Preparar la lectura antes de llegar a clase, escribir un glosario, pensar gramaticalmente, son novedades en mi cotidiano. Fue encantador descubrir en el Español nuevas formas de aprendizaje que me servirán para seguir mis estudios, incluso en otras disciplinas";

¹³ Y entre los profesores, algunos directivos seguimos preguntándonos si los dos primeros niveles del DELE, o de otros diplomas que van surgiendo, pero que siguen los criterios dislocados de enseñanza/aprendizaje en el mundo luso español, tienen mucho sentido en aplicarse en tierras brasileñas

¹⁴ EQUILUZ PACHECO, Juan y Ángela. (1998). La evolución del componente gramatical, In: Revista CARABELA.

La enseñanza de gramática en el aula de E/LE (Ambos son profesores de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca).

9. "Saber portugués me hizo descubrir cómo era importante para mí mi propia lengua, y saberla bien fue muy importante para aprender español, pues existe una gran semejanza entre las dos. Entonces, para comprender el español, como lengua parecida al portugués, fue óptimo: y también en el caso de los falsos amigos, aunque el riesgo de cometer errores sea muy frecuente, recordar que una palabra no corresponde al portugués es más fácil, pues la usamos como referencia";

10. "Saber portugués es más ventajosa que desventajosa para aprender español porque se puede hacer un paralelo con la lengua brasileña";

11. "Me esforcé en leer con cuidado en español porque descubrí que sólo leyendo así yo mismo podía avanzar mucho por mi cuenta. Aprendí a comparar por las semejanzas y diferencias en el léxico, en la sintaxis y en aspectos lingüísticos generales";

12. "Es más fácil utilizar algo con lo que uno se identifica (en este caso, nuestra lengua materna) para aprender";

13. "Oír para aprender a hablar fue algo que nunca antes me había dado cuenta que tenía su valor";

14. "Mi lengua materna no me confundió, me sirvió de referencia para absorber las reglas gramaticales españolas así como el vocabulario;

15. "Ya no necesito improvisar para expresarme en la lengua que aprendo"

Después de 120 horas de clase expresan:

1. "Al desarrollar más la práctica oral en este semestre que ahora termino, tuve oportunidad de hablar más, aunque aún sea poco. También sentí que sin querer comencé a "pensar" algunas veces en español, como si mis pensamientos fuesen simultáneamente traducidos. Nunca lo había hecho con ninguna lengua que hasta el momento he tratado de aprender (inglés), y me dio tanto placer y gusto hacerlo, que me siento estimulado a "traducir" mis ideas al español, y resulta bien, es algo que no hacía en el primer semestre";

2. "Más lectura y más redacciones han sido muy importantes para nuestras reflexiones acerca de la construcción de la sintaxis sobre la segunda lengua (español); intentar expresar oralmente en español nuestra opinión sobre el asunto suscitado por la lectura fue mi experiencia más entrañable en este semestre";

3. "Si en el primer semestre aprendí mucho vocabulario, ahora aprendí a usarlo y a producir mis pensamientos en español, porque ahora aprendí las formas de los verbos del indicativo y la sintaxis de los pronombres tónicos y átonos, o sea, adquirí instrumentos lingüísticos necesarios para expresarme sin miedo de equivocarme, porque hubo una profundización de lo anterior. Faltó más tiempo para la parte oral, pero el próximo semestre la recupero".

BIBLIOGRAFÍA

- BENEDETTI, A. M. (2000). El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: *Hispania*, pp. 65 – 68.
- BRIONES, A. I. (2000). Didáctica do português e do espanhol no século XVI: a obra gramatical de João de Barros e Juan Valdés e o método contrastivo português-español. In: *Anuario Brasileiro de Estudos Hispánicos* (Abeh), Brasília, pp. 13 – 25.
- DURÃO, A. B. (1999). *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, UEL.
- FANJUL, A. P. (1998). Espacio de la persona en la versión portuguesa – español: un problema de identidad discursiva. In: *Revista de Estudos Académicos UNIBERO*, Vol. 10: 135 – 154. São Paulo.
- GRANNIER, D. M. (2003). *Grandes Dificuldades de Comunicação*. Devidas a Falhas de Pronúncia (en edición), presentado en el *I Simpósio de Português para Falantes de Espanhol: Aquisição e Ensino*. Universidad de Tucson, Arizona, 11p.
- _____. (2003). O Dado e o Novo no Ensino de Português: Uma Questão de Distância entre Línguas e Entre Culturas. (Artículo en edición), 29p.
- _____. e CARVALHO ARAÚJO, E. (2001). Pontos Críticos no Ensino de Português a Falantes de Espanhol – Da Observação do Erro ao Material Didático, UnB. (Artículo no editado), 29p.
- _____. (2002). Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol. In JÚDICE, N. (org.), *Português para Estrangeiros, Perspectivas de Quem Ensina*. Intertexto. Niterói, pp. 57-80.
- GRANNIER, RODRIGUES, D.M. (1998). *Distância entre Línguas e Variáveis Metodológicas no Ensino de Português para Estrangeiros, UnB* (Artículo no editado), pp. 1-7.
- HENRIQUES, E. R. (2000) *Intercapreensão de Texto Escrito por Falantes Nativos de Português e de Espanhol*. DELTA, XVI, São Paulo.
- JÚDICE, N. (org.). (2002). *Português Para Estrangeiros, perspectivas de quem ensina*. Intertexto, Niterói.
- PIRES DA SILVA, L.M. (2003) *Egseñanza de español para brasileños. Elaboración de material didáctico*. (Artículo en edición), 18p.