

## **Principios del habla en el aprendizaje de la lengua escrita**

MARIA CECILIA DE MAGALHÃES MOLLICA  
LEANDRO DA SILVA GOMES CRISTÓVÃO  
*Universidade Federal de Rio de Janeiro*

### **Introducción**

Los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas en Brasil suelen mantener la noción maniqueísta *correcto / equivocado*. La utilización de estos conceptos rechaza una reflexión sobre la coexistencia de la complejidad de usos, estilos, géneros y modalidades lingüísticas, ignorando asimismo la relación entre el papel sociolingüístico de los usuarios y el contexto situacional en el que los actos de habla se efectúan. Al seguir esta valoración dicotómica tradicional, la escuela se presenta en este caso como antidemocrática y, junto a otros mecanismos, fomenta la exclusión social, ya que asume exclusivamente el papel de agente evaluador de los hechos lingüísticos.

El alumnado de la escuela brasileña y, posiblemente el de casi todos los países en vías de desarrollo, es sociolingüísticamente heterogéneo, lo componen alumnos originarios de diferentes grupos sociales y de muy diverso nivel sociocultural. Por consiguiente, las variantes gramaticales estándar o no-estándar en estas condiciones se presentan más o menos marcadas y se distribuyen en un *continuum* cuyas marcas se polarizan según el grado de proximidad o distancia que mantengan con relación a la variante de prestigio.

Hasta llegar a la escuela, el hablante nativo domina predominantemente el portugués brasileño (PB) en su registro coloquial. A lo largo del proceso de escolaridad, pasa a tener contacto con la variedad formal, sus estilos y géneros - en las modalidades orales y escritas de la lengua. Sin la educación formal, el hablante suele mantener sólo la variedad coloquial.

Mantenerlo apartado del circuito de la cultura escrita puede excluirlo socialmente. Es fundamental para su socialización insertar al

individuo en el espacio en el que la lengua tiene buena valoración (cf. Bourdieu, 1977), de modo que haga uso pleno de ella. El proceso de escolarización supone, pues, la incorporación de los conocimientos de lectura y escritura en el contexto social (cf. Soares, 1998), en un proceso de enseñanza plena de todos los usos discursivos.

Considerando la adecuación de los usos de la lengua a los muchos actos de habla y estilos exigidos por situaciones contextuales reales de interacción lingüística, es necesario estimular en el ámbito escolar el dominio pleno de las potencialidades comunicativas. Si no es así, puede que los hablantes se detengan en “espacios comunicativos” limitados, lo que conlleva la inmovilidad social. Así pues, urge que se ofrezcan posibilidades de enseñanza y/o aprendizaje de los empleos estructurales propios de los géneros y estilos formales en lo oral y en lo escrito (cf. Kato, 1999).

Para recalificar la producción textual, es necesario introducir nuevos proyectos pedagógicos, primero que tengan como base la inmanencia de los usos lingüísticos reales, segundo que se orienten desde el habla hacia la escritura y que tengan además como meta preferencial las especificaciones del texto escrito. Al facilitar el acceso a la cultura escrita, la escuela se vuelve un ámbito más democrático, posibilitando a todos los hablantes el dominio de la lengua culta.

### **Continuo habla / escritura**

Considerando recursos comunicativos propios de discursos monitorizados y no-monitorizados, Bortoni (1998) concibe la ecología lingüística del PB en tres continuos (el continuo rural-urbano, el de la oralidad-literalidad y el del control estilístico):

*“A localização do falante ao longo do continuum depende mais de sua rede de relações sociais do que sua própria história social. As características das redes, por sua vez, variam em função do sexo, da faixa etária e do acesso do indivíduo ao sistema de produção. O continuum de oralidade/letramento tem interface tanto com o de urbanização quanto com o de monitoração estilística. (...) A inserção do falante numa cultura predominantemente oral ou predominantemente letrada*

*tem conseqüências decisivas para sua apropriação recursos comunicativos próprios das modalidades oral e escrita e dos gêneros discursivos.” (Bortoni, 1998:116)*

En el modelo propuesto por Bortoni, fundamentado sobre estos tres continuos, se manifiestan cuestiones como la elección del estilo del hablante con su interlocutor, el apoyo contextual en la producción de los enunciados, el nivel de complejidad cognitiva que la interlocución exige y la familiaridad del hablante con la tarea comunicativa realizada.

Efectivamente, en el ámbito de la lingüística contemporánea, existen varias investigaciones que buscan maneras de manejar los principios y resultados teóricos en la formación de los profesionales de educación y en prácticas pedagógicas. Algunos trabajos de investigación han demostrado, por ejemplo, que considerar el proceso de escolaridad como un continuo entre la oralidad y la literalidad (cf. Soares, 1998) puede “solucionar” cuestiones relativas a la evaluación escolar. En ese sentido, Silva & Scherre (1996) presentan tres tendencias observadas en cuanto a los efectos de la escolarización sobre los registros cultos; esas tres tendencias serían propias de estilos y géneros más formales.

### **Principios del habla y aprendizaje de la escritura**

Diversos trabajos de investigación han demostrado cómo el hecho de especificar los principios que rigen el uso oral es positivo en el aprendizaje del portugués escrito. Por esa razón, introducir estrategias que le permitan al hablante adquirir la variante gramatical culta es una alternativa importante. En este artículo, a partir de tres ejemplos, presentamos datos que confirman tal orientación. Los experimentos realizados, cuyos resultados se presentan a continuación, se han elaborado buscando, a través de pedagogías específicas y orientadas, sustituir en la producción escrita del alumnado las inadecuaciones más corrientes, o sea, los “errores” escolares más comunes en el manejo de la escritura, considerados aquí como marcas de variedades del portugués desprestigiadas en relación a la variante estándar.

El primer ejemplo está centrado sobre la realización variable de **la vibrante** post-vocálica en posición final y los consiguientes problemas que este fenómeno acarrea en el aprendizaje del sistema ortográfico. En el habla, los brasileños suelen eliminar este segmento especialmente en las

formas verbales del infinitivo, como ocurre en [amáø]. En la escritura de los escolares, es corriente la ausencia del segmento representado por la letra *r*.

Callou (1997) analiza la variación y distribución de la vibrante en el habla culta de la ciudad de Río de Janeiro, buscando señalar en qué condiciones se recupera esta no-realización de /r/ en lo oral y se reproduce en lo escrito. Los experimentos en escuelas públicas de Río de Janeiro comprueban un estado de isomorfismo habla/ escritura: la vibrante (en el habla) y la letra que la representa (en la escritura) no suelen realizarse ni en sílabas, ni en infinitivos, ni en palabras con tres o más sílabas, tampoco cuando la vocal precedente es *a*. Pedagógicamente, en una práctica que trate de corregir errores y eliminar equivocaciones basándose en leyes de uso de la lengua oral, se recomienda trabajar con los contextos más relevantes o frecuentes del fenómeno tratado, o sea, en este caso, con palabras como *acabar*, *atrapalhar*.

Tomemos como segundo ejemplo el caso de *palabras relacionales* en portugués coloquial, considerando el empleo prepositivo y sus posibles valores semánticos. La preposición *a*, por ejemplo, se considera formal y es muy poco corriente en el habla. Generalmente, la variante *a*, tiene “poco” significado y se limita a una función meramente relacional entre los elementos, limitándose prácticamente a introducir el caso que se le atribuye al SN. Comparándola con las preposiciones *sem*, *com*, *contra*, por ejemplo, queda patente el contenido semántico más significativo de esta última serie frente al SN que introducen, como en *O Flamengo jogará contra o Botafogo*, *O Flamengo jogará sem um jogador*.

Este tipo de preposiciones – con más contenido semántico – es más icónico, más funcional, lo que inhibe su elisión. Según Gomes (1996) dos contextos señalarían claramente la conexión como categoría sin rellenar. El primer caso sería el de verbos con dos complementos, cuando el complemento indirecto aparece adyacente al verbo, como en *Contamos a ele o que vimos*. Y el segundo, el de verbos seguidos por un segmento interno, como en *O filme não agradou ao público*.

En el habla de la comunidad de Río de Janeiro se registra un cambio en progreso. La variante preposicional, en proceso de cambio, se realiza según dos tendencias opuestas, mantenimiento o ausencia de la preposición. Los verbos bitransitivos -dos complementos- usan más la

variante preposicional *para* -como en *Contamos para ele que o vimos*. Y los verbos con un complemento interno suelen mantener la variante preposicional *a*, como en *Tarcisio Meira obedeceu ao diretor da novela*.

Según algunas hipótesis sobre el contenido semántico de las preposiciones en la lengua escrita, las preposiciones con más contenido semántico serían más corrientes. Con relación a la preposición *com*, por ejemplo, ante la posibilidad de usarla o no, los alumnos prefieren hacerlo, como en *Meu irmão namora com a minha melhor amiga*. En cambio, preposiciones más “débiles” en significado tienden a ser reemplazadas o a desaparecer.

El tercer caso ejemplificador del punto de vista pedagógico es el de la **concordancia verbal** tratada por Naro & Votre (1986) y Lemle & Naro (1977) En dichos trabajos se consideran las siguientes variables: en primer lugar el orden SV/VS y en segundo lugar, la presencia de distancia entre sujeto (S) y verbo (V) o la distancia cero.

Según hipótesis segura, el orden canónico SV en portugués se estaría volviendo VS, en paralelo a la tendencia gramatical de marcar la flexión a la izquierda. En consecuencia, los hablantes perciben el sujeto pospuesto al verbo - y/o lejos de él - como un SN complemento, por lo que se obtienen menores índices de concordancia. Enunciados como *Chegou as aulas*, o *Acabou, que pena, as aulas* o *Chegou, finalmente, as férias*<sup>1</sup> son muy corrientes en el habla y en la escritura.

Puesto que las posibilidades de procesamiento de las variantes con discordancia son elevadas, se aconseja trabajar pedagógicamente estos contextos de forma sistemática. Una orientación dirigida se muestra eficaz, cuando se tiene en cuenta que palabras con función de sujeto pueden estar a la derecha del verbo y que, independientemente del lugar que tengan en la ordenación de los elementos, se marcan con desinencias de flexión - de tiempo, modo, número y persona. Es importante recordar que cuanto más lejos esté el sujeto del verbo más importante será la probabilidad de ausencia de concordancia, ya que el aumento de la distancia entre (S) y (V) es directamente proporcional a la pérdida de concordancia por parte de los alumnos.

---

<sup>1</sup> respectivamente *\*llegó las clases*, *\*acabó -que pena- las clases*, *\*llegó -finalmente- las vacaciones*.

Los aprendices de la escritura tardan más para aprender la forma estándar cuando existen alternancias en el habla que tengan un status de cambio en desarrollo. Los resultados comprueban que la actuación escolar tiene consecuencias positivas en la apropiación del código escrito, incluso con reglas más resistentes. Los resultados de dichos experimentos realizados en escuelas con relación a la concordancia verbal demuestran que hay una correlación entre habla y escritura, y que es posible trabajar las variantes gramaticales cultas en la producción escrita de los alumnos por medio de orientaciones basadas en tendencias de uso de la propia lengua. Los hablantes entienden bien las explicaciones de empleos reales y pasan a comprender mejor los medios que utilizan para apropiarse de las formas estándares.

### **Consideraciones finales**

Con este artículo, proponemos revisar cómo el sistema educacional puede llegar a favorecer la exclusión social, al mantener prácticas pedagógicas que la refuercen por basarse en evaluaciones de tipo bueno/malo, correcto/equivocado. Al seguir estos parámetros normativos, se retrasa la oportunidad de incorporar los principios que regulan los usos naturales de la lengua en un *continuum* menos traumático para el alumno, que iría desde el habla coloquial hacia la escritura culta.

Generalmente, los problemas clásicos de la ortografía portuguesa tienen origen en los mecanismos variables del habla popular reflejados en la escritura. Las cuestiones morfosintácticas se pueden transferir a la escritura tal como se presentan en la lengua oral. Por lo tanto, para que el alumno desarrolle destrezas de lectura, interpretación y redacción, los materiales utilizados deben ser en lo posible lo más próximos a la realidad discursiva cotidiana de los aprendices.

En suma, lo que se busca es que los alumnos sean capaces de usar el sistema lingüístico de manera eficaz y apropiada, lo que sólo se puede dar si el alumno entiende la función de lo que el profesor enseña. La práctica tradicional de memorizar reglas gramaticales no tiene sentido si se considera que el alumno, como agente integrante del proceso de aprendizaje, no sólo recibe informaciones sino que las produce basándose en marcos enunciativos concretos y parámetros lingüísticos funcionales.

## Referencias bibliográficas

- BORTONI, Stella Maris. 1994. *Variação Lingüística e atividades de Letramento em Sala de Aula*. Revista Internacional de Língua Portuguesa, (82-94)
- BORTONI, Stella Maris. 1998. *A análise do português brasileiro em três continúas: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística*. Sybille Grobe / Klaus Zimmermann (eds.): "Substandard" e mudança no português do Brasil, Frankfurt am Main (101-118)
- BOURDIEU, P. L. 1997. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34: 17-34
- CAGLIARI, L. C. 1993. *Alfabetização e Língua Portuguesa*. 6ª edição. São Paulo, Scipione
- CALLOU, Dinah Maria Isensee. 1979. *Variação e Distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Tesis de Doctorado, UFRJ
- FARACO, C. A. 1992. *Escrita e alfabetização*. São Paulo, Editorial Contexto.
- FONSECA, V. 1995. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas
- FRANCHI, E. P. 1998. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez
- GOMES, Cristina Abreu. 1996. *Aquisição e perda da preposição no português do Brasil*. Tesis de doctorado, UFRJ
- KATO, Mary. 1986. *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática, Série Fundamentos
- KATO, Mary. 1992. *A coeção da escrita pela criança*. 2ª edição, Campinas, Pontes
- LEMLE, Miriam & NARO, Anthony. 1997, ms. "Competências básicas do português". Relatório final apresentado a las instituciones Fundação Ford y Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
- MARCUSCHI, Luis Antônio. "Língua Falada e escrita no português brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados. IN: GROBE, Sybille
- MOLLICA, Maria Cecília. 2000. *Influência da fala na alfabetização*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2ª edição.
- NARO, Anthony J. In *Variation Omnibus: Morphological Constraints on Subject Delection*.
- NARO, Anthony & VOTRE, Sebastião Josué. 1986. ms. "Emergência da sintaxe como efeito discursivo". IN: Relatório final del Projeto Subsídio sociolingüístico à educação, UFRJ, CNPq,
- SCHERRE, Maria Marta & SOUSA E SILVA, Giselle Machiline. (orgs.). 1996. *Padrões sociolingüísticos*. Tempo Brasileiro
- SOARES, Magda. 1998. *Letramento, um tema em três gêneros*. Autêntica, Belo Horizonte