

Terumi Koto Bonnet Villalba

*Las implicaciones de la noción bajtiniana
de discurso en la enseñanza de castellano a
hablantes brasileños adultos*

Universidade Federal do Paraná
terumikoto@ufpr.br

Resumen Basado en la noción bajtiniana de discurso, este artículo presenta una reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de castellano por hablantes brasileños, señalando que el foco en la forma lingüística, generalmente adoptado de modo ingenuo en clase, omite la naturaleza discursiva de la lengua, lo que hace artificial la metodología comunicativa, fundamentada en la noción de competencia comunicativa como un conjunto de subcompetencias gramatical, sociocultural, discursiva y estratégica. Así, inspirado en la concepción de lengua como actividad social llevada a cabo por interlocutores reales y sociohistóricamente definidos, el estudio sugiere un cambio de enfoque que permita una interacción sociocultural más significativa entre los hablantes de portugués y de español, lo que le da un carácter ideológico al quehacer pedagógico y discursivo. En el actual contexto iberoamericano, la aproximación a la lengua del otro pasaría a significar el (re)conocimiento de la cultura del otro, paso necesario para la integración regional como había sido propuesto en el III Congreso Brasileño de Profesores de Español (Porto Alegre, 1989).

Palabras clave: Bajtin - lengua y discurso - español para brasileños - identidad sociocultural

Abstract Based on the Bakhtinian notion of discours, this article discusses the teaching/learning process of Spanish by Brazilian speakers, pointing out that the focus on linguistic form, generally adopted by teachers in a naïve form, misses out the discursive nature of the language, so that the communicative methodology, founded on the notion of communicative competence as a set of four subcompetences such as grammatical, sociocultural, discursive and strategic abilities, fails. Thus, inspired by the conception of language as a social activity practiced by trully and sociohistorically marked speakers, this article suggests a new methodology aiming more meaningful sociocultural interaction between Portuguese and Spanish speakers so that the pedagogical and discursive task acquires an ideological character. Thus, in the nowadays iberoamerican context, approaching to the Other's language will mean the (re)cognition of the Other's culture, a necessary step for the regional integration as it was proposed during the III Brazilian Congress of Spanish Language Teachers (Porto Alegre, 1989).

Key words: Bakhtin - language and discours - spanish for brazilians - sociocultural identity

* En este artículo, el empleo alternado de *castellano* y *español* no responde al objetivo de discutir la cuestión lingüística y política sobre la variedad castellana que los hispanoamericanos heredaron de sus colonizadores, mientras que la actual Constitución Española usa la denominación 'español' para representar el idioma oficial de la nación española. Como en Brasil histórica y políticamente se ha empleado el término 'español' como la lengua de todos los hispanohablantes, por un lado se ha mantenido la práctica tradicional, y por otro, se pretende recordar su inserción en el contexto hispanoamericano.

Introducción

Este artículo tiene como objeto exponer una reflexión lingüística sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de castellano como lengua extranjera en Brasil, fundamentada en la concepción bajtiniana de lengua y discurso y anclada en la práctica docente en la Universidade Federal do Paraná y en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para ello se tomará como base el informe de investigación "Géneros del discurso" del proyecto de estudios lingüísticos de C. A. Faraco (2001). La propuesta está dividida en tres secciones: a) la contextualización histórica y metodológica resumida de la reintroducción de la enseñanza de español en la secundaria brasileña desde fines de los años ochenta; b) el género discursivo bajtiniano en la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera; c) consideraciones finales.

Contextualización histórica y metodológica

En 1989, durante el III Congreso Brasileño de Profesores de Español realizado en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pizarro relacionó el espacio discursivo de la lengua y el espacio discursivo de la cultura para indicar el significado de la enseñanza de castellano en Brasil fundamentado en la importancia de la integración hispanoamericana y en la necesidad de articular "la unidad escindida que es América Latina" (Pizarro, 1990: 11). En esa época, Pizarro creía que la única posibilidad hispanoamericana de interlocución con los bloques internacionales (y mencionaba la Unión Europea) sería a través de la unión de sus componentes.

Su discurso ideológico se presentaba como una guía a la incipiente tarea de rescate del castellano como lengua extranjera en el currículum de la enseñanza media de Rio Grande do Sul, donde ya se había iniciado el proceso de su reintroducción en algunos colegios, sobre todo en los ubicados en la región fronteriza. Desde luego, no era suficiente para responder a todas las dudas de los que efec-

tivamente tenían que afrontar las dificultades de orden didáctico-metodológico y político en la cotidianeidad de sus clases. Se trataba de profesores licenciados en español que no habían tenido la oportunidad de ejercer esa función, lo que implicaba la necesidad urgente de algún curso de actualización, incluso en lo que se refería a conocimientos lingüísticos. Los seminarios que se les ofrecieron desde algunas instituciones universitarias incluían, así, tanto talleres de práctica lingüística, en los que se enfatizaba la cuestión de la variación del español, como discusiones metodológicas que no pudieron evitar el choque entre la formación tradicional (método de gramática y traducción y/o audiolingual) de esos licenciados y la nueva tendencia al abordaje comunicativo.

Esa situación no ocurrió exclusivamente en Rio Grande do Sul. En otros foros realizados en el estado de Paraná o en São Paulo a principios de los años noventa, era posible observar cómo las principales preocupaciones del profesorado giraban alrededor de tópicos metodológicos y didácticos, sordos al llamamiento de Pizarro hacia la concienciación del significado ideológico y cultural de enseñar castellano en Brasil. Por ejemplo, en lugar de plantearse las implicaciones sociolingüísticas, discursivas y, luego, metodológicas, la pregunta más corriente era “¿Cuál es el mejor libro didáctico?”, lo que revelaba la urgencia de adaptarse a las nuevas medidas del gobierno y la búsqueda de un medio de supervivencia pedagógica. La respuesta a ese pedido de socorro vino en forma de importación masiva de libros didácticos publicados en España, los cuales no sólo eran gráficamente mejor diseñados que los brasileños, sino que traían novedades en cuanto a la metodología, introduciendo el método comunicativo, sobre el cual se tratará más adelante.

Pese a que presentaban fallas y huellas del estructuralismo, los libros españoles conquistaron su espacio en Brasil, quizás a fuerza de un marketing eficaz y muy probablemente debido a la consolidación de la Unión Europea, que vino a favorecer la política de expansión de España en la América ibérica, lo que contribuyó, con poquísimas excepciones, a la “españolización” de la enseñanza del castellano en nuestro país. En ese aspecto, dos factores parecen haber sido decisivos para la influencia peninsular sobre Brasil. En primer lugar, el incipiente Mercosur se caracterizó básicamente como un acuerdo comercial y no propició la integración cultural de forma sistemática. Tanto los hablantes de castellano como de portugués, las dos lenguas oficiales en aquel momento, siguieron mirando hacia el Norte, a pesar de algunos esfuerzos aislados de convenios que permitieron algo más que un simple intercambio económico. En segundo lugar, España invirtió significativamente en la difusión del español (variedad castellana) por vías comerciales y educacionales, abriendo las puertas de sus universidades para varios cursos de perfeccionamiento, maestría y doctorado, con el atractivo de becas ofrecidas por los organismos oficiales. Esa política de fomento al aprendizaje de castellano, que se refleja en la creación de licenciaturas en español en varias

facultades y universidades, recibió un nuevo aliento con el reconocimiento en 1995, por parte del Ministerio de Educación de Brasil, del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) otorgado por la Universidad de Salamanca.

Paralelamente a esa situación, que contribuye tanto a obscurecer cada vez más el espacio del castellano americano como a repetir la postura del latinoamericano mirando hacia el Norte e ignorando a sus vecinos, en el ámbito de los cursos de posgrado empezaron a surgir investigaciones y estudios referentes a la adquisición y enseñanza del español como lengua extranjera (Camorlinga, 1992; González, 1994; Bonnet Villalba, 2002; Barbieri Durão, 1999, para mencionar a algunos investigadores). Es posible afirmar que esa nueva tendencia a particularizar la relación del hablante brasileño con una lengua extranjera considerada como siendo gramaticalmente muy próxima a su lengua materna (Odlin, 1989) llegaba estimulada por el deseo de contribuir a mejorar la enseñanza de castellano en Brasil. En sus comienzos, el enfoque fue mayoritariamente lingüístico, o sea, sobre la base de los datos de la interlengua (Selinker, 1992) del alumno adulto, se practicó el análisis de errores gramaticales (Corder, 1991) de acuerdo con la norma culta peninsular. Por consiguiente, el profesor/investigador brasileño reafirmaba la variante peninsular como modelo a ser seguido y alcanzado, lo que retroalimentaba las carreras de profesorado, induciendo a los futuros docentes a establecer como meta de aprendizaje y trabajo el dominio del sistema lingüístico mediado por un libro didáctico producido en España por autores españoles.

El ideal de dominio lingüístico en español peninsular con que sueña el alumno brasileño, animado sobre todo por las inversiones españolas en Brasil, se justificaría desde el punto de vista pragmático para atender a las necesidades comunicativas (orales y escritas) en el ámbito profesional. Sin embargo, cuando está en juego la educación escolar como parte de la formación de un individuo consciente, creativo y crítico, el estudio de la lengua española no sólo implica la elección de la variedad seleccionada por la Unión Europea (que la convierte en "internacional"), sino también la revisión conceptual de lo que significa alcanzar el nivel avanzado de conocimiento, lo que se conoce como *proficiency*.

En su tesis de doctorado y en otros estudios posteriores, Scaramucci (2000) recuerda que la noción de *proficiency* lingüística presupone un concepto absoluto y monolítico, basado en la noción chomskyana de hablante nativo ideal, lo cual no responde a las cuestiones de desempeño real. Así, propone una gradación de proficiencia, directamente relacionada con las hipótesis de conocimiento y control (Cook, 1985), cuya manifestación dependería de la especificidad de la situación de uso de la lengua. Es decir, la noción de proficiencia pasaría a incluir la posibilidad de que ocurran "lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais e interferências ocasionais da língua materna" (Scaramucci, 2000: 15). En ese sentido, la flexibilización del concepto reconoce lingüísticamente la figura del aprendiz como un individuo distinto del hablante nativo, lo que obliga a poner

atención en el alumno y, principalmente, a contextualizarlo histórica, sociocultural y lingüísticamente.

Su identidad como brasileño, o sea, un ser social y culturalmente definido, lo distingue de otros hablantes que se acercan a la lengua castellana, un hecho que el material didáctico elaborado en España en general no tiene en cuenta, pues fue ideado para todos los extranjeros y construido a partir de la premisa de que debe responder al objetivo de comunicación satisfactoria, lo que supone la concepción reiterada de lengua como un sistema lingüístico. Aunque se explicita en la presentación que se trata de libros pensados para el alumno brasileño, la preocupación que subyace en todas sus unidades es la competencia lingüística capaz de asegurar al menos una comunicación razonable, desvinculada de la identidad sociocultural de los que participan de la interacción verbal, lo que consolida la práctica artificial de lengua. Se omite del todo el simple hecho de que cuando el alumno maneja determinadas reglas gramaticales e informaciones semánticas, en realidad, establece una relación de interacción con el otro (u otros) que va más allá del nivel lingüístico, definida por valores y creencias sociales marcados históricamente.

Contrariamente a lo que se venía practicando en clases de lengua extranjera hasta los años ochenta, el abordaje comunicativo puso énfasis en la realización de actividades mediante el uso contextualizado del vocabulario y la gramática, atendiendo a la noción de competencia comunicativa (Canale, 1991) en la cual están incluidas las subcompetencias gramatical, sociocultural, discursiva y estratégica. El concepto de lengua como comunicación se puso de moda de forma irreflexiva en Brasil, lo que se reveló en el uso indiscriminado de libros didácticos importados que eran vendidos como novedad metodológica, cuando, bien mirado; no pasaba de un maquillaje aplicado a lo que siempre se había hecho: enfocar la lengua como objeto lingüístico, didácticamente compartimentada en unidades temáticas para incluir de modo tradicional el léxico como un conjunto de palabras cristalizadas con forma y sentido, pero sin incluir su uso, como postulan los lingüistas modernos (Meara, 1997; Bogaards, 2000).

Durante al menos una década, la enseñanza de español en Brasil fue pensada teniendo como base las supuestas necesidades comunicativas, cualesquiera que fuesen los objetivos del curso o quienesquiera que fuesen los alumnos; es decir, desde el punto de vista pedagógico, tanto el programa como el material didáctico seguían siendo determinados abstractamente sin considerar a los integrantes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Por otro lado, desde el punto de vista lingüístico, los responsables por la enseñanza seguían ignorando los avances científicos en lo que respecta a los estudios de lingüística aplicada y sus relaciones interdisciplinarias con otras ramas del conocimiento humano.

Uniendo esos dos factores, conocer la lengua española suponía aprender a usar algunas reglas gramaticales, sobre todo las que diferían de la lengua materna

(herencia de la hipótesis de análisis contrastivo), materializadas en el uso de un vocabulario seleccionado temáticamente, según las situaciones comunicativas de cotidianidad. Como resultado de ese procedimiento, los conocimientos socio-culturales y pragmáticos necesarios para la comunicación, no sólo correcta sino también apropiada, fueron incluidos al azar como información complementaria (muchas veces con carácter de curiosidad idiosincrásica), y los discursivos fueron omitidos debido a la creencia de que el español y el portugués funcionarían de modo muy similar.

Así, la falta de claridad en cuanto al concepto de lengua y a las implicaciones lingüísticas y metodológicas cuando se trata de adquisición de lengua extranjera acabaron reiterando el modelo estructuralista predominante en los años setenta, así como condenaron al alumno brasileño a una visión fragmentada del castellano mediante la práctica de ejercicios de repetición de estructuras gramaticales descontextualizadas. Por el hecho de priorizar el conocimiento lingüístico, que un profesor sin rostro ni identidad aporta a un aprendiz sin rostro ni identidad, según un criterio básicamente cuantitativo apoyado en la noción de un *continuum* evolutivo, el proceso de enseñanza/aprendizaje se hace inocuo porque para sus participantes las nuevas informaciones carecen de significado vital.

El género discursivo bajtiniano y la enseñanza de español en Brasil

Desde el momento en que el investigador brasileño tuvo acceso a las obras de Bajtin en los años ochenta, sus ideas han sido discutidas y relacionadas con la enseñanza de la lengua extranjera, aunque esta no haya sido la meta prioritaria de los miembros del Círculo de Bajtin. Sin embargo, los lingüistas aplicados han conseguido aprovechar las lecciones bajtinianas para revisar no sólo la concepción de lengua tradicional, sino también el enfoque comunicativo en boga. En el caso brasileño, enfrentado al desafío de enseñar la lengua española superando el mito de lengua fácil debido a la semejanza entre la L1 y la L2, significó (y significa) un cambio radical en relación con las prácticas pedagógicas anteriores que se inicia en la siguiente afirmación:

Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático [ensino de línguas estrangeiras vivas] exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i.e., como uma forma idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação [enunciado], como um signo flexível e variável (Bajtin [Voloshinov], 1988 [1929], p. 95, cit. en Rodrigues, 2007).

Según recuerda Faraco (2001), Bajtin critica la tradición de los estudios lingüísticos centrados en el análisis sistémico del lenguaje verbal y sitúa ese lenguaje en las prácticas sociales, en la interacción verbal que se realiza mediante

enunciados o discurso. Es decir, la lengua está tan relacionada con las actividades humanas que sólo a través de estas cobra sentido; luego, el énfasis está menos en el código que en los individuos que participan de la interlocución. Son precisamente la naturaleza indisociable entre los hablantes y sus actos, la esfera social en que se ubican y los valores ideológicos que rigen el discurso, los que permiten el arranque hacia una visión de lo que es el lenguaje verbal. Es decir, Bajtin lo entiende como una "unidad de la comunicación discursiva" (Rodrigues, 2007), sin negar la importancia de los estudios lingüísticos formales. El estudioso ruso distingue claramente la diferencia de enfoque entre la lengua como objeto de lingüística y la lengua como relación dialógica, como enunciado, como género discursivo, que constituirían la metalingüística (Rodrigues, 2007: 156).

¿Cuáles serían las implicaciones teórico-prácticas de esta nueva (o no tan nueva) forma de concebir la lengua cuando se piensa en la enseñanza de una lengua extranjera considerada informalmente (y no tan informalmente) como una variante¹ de la lengua materna? Tomando como base el texto de Faraco (2001), es posible revisar los aspectos más afectados por el cambio de enfoque:

a) *vínculo orgânico entre a utilização da língua e a atividade humana.*

En primer lugar, categorizar el vínculo como "orgánico" supone una relación que va más allá de un lazo superficial establecido entre dos elementos que se identifican; implica (con)fundirse en el sentido de que el uno está dentro del otro formando la organicidad vital. La integración entre el individuo y la lengua permite entender que aquel se constituye como tal en sus acciones sociales, en la interacción verbal con los demás. Desde el punto de vista de la teoría de adquisición de lengua extranjera, significa que la capacidad lingüística es situada fuera de la zona mental/cognitiva y pasa a ser explicada también sobre la base de factores externos.

En segundo lugar, si existe la relación entre el ser humano y sus acciones sociales, es posible tratar el contexto de enseñanza/aprendizaje del español en Brasil como una esfera social donde se desarrollarían determinadas actividades humanas, en la que el foco de interés pasa a incidir prioritariamente sobre sus participantes, lo que equivale a reconocer que tanto el alumno como el profesor son individuos con identidad propia. Ambos poseen experiencias de vida específicas, marcadas por factores sociales, históricos, culturales, que al ser procesadas cognitivamente, permiten el acceso a nuevas informaciones que podrán ser usadas en otras actividades, formándose una cadena dinámica de interrelaciones verbales.

1. El término "variante", en lugar de "variedad", fue usado adrede para implicar la noción de superioridad y/o centralidad que los hablantes de portugués y de español parecen sentir en relación a la lengua materna del otro: "portugués/ español mal hablado".

En tercer lugar, como consecuencia de lo dicho anteriormente, las llamadas subcompetencias gramatical, sociocultural, discursiva y estratégica que componen la competencia comunicativa (noción usada ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras) dejan de ser entendidas y tratadas separadamente para incorporarse a la actuación humana, en cuyo seno interactúan según las particularidades de los participantes y de cada situación. Se soluciona, de ese modo, el carácter artificial que adquiere, por ejemplo, el componente cultural tratado al final de las lecciones gramaticales como un complemento exótico. En ese sentido, en el caso del alumno brasileño aprendiendo español, el contacto con las nuevas informaciones lingüísticas y socioculturales, vistas sobre todo como lo ajeno, le permite superar la visión prejuiciosa hacia lo "extraño", lo que significa: a) enfocar la noción de cultura como conocimiento científico; b) incrementar su formación lingüística con informaciones que afectarán positivamente sus actividades en diversas esferas sociales, ahorrándole el bochorno de gafes socioculturales.

Por último, en el caso específico de español para hablantes de portugués, enfocar la lengua como discurso que se actualiza en situaciones sociales concretas permite explicar las lagunas no resueltas satisfactoriamente por la gramática en lo que se refiere al uso de algunos tópicos como los tiempos del pasado o el uso de la preposición 'a' con objeto directo, que dependen tanto del tipo de relación entre el sujeto narrador y el objeto narrado, como de las circunstancias temporales y espaciales en que se producen. Más que eso: los enunciados (recepción y producción, oral y escrita) cobran sentido real y se articulan con las necesidades comunicativas, a diferencia de la práctica tradicional, en la que se repetían frases aprendidas: "Nossos enunciados (orais ou escritos) têm [...] conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade" (Faraco, 2001). Aplicar esa afirmación al caso del brasileño aprendiz de español significa que el portugués y el castellano son lenguas distintas porque sus usuarios son pueblos distintos que han recorrido una trayectoria histórica distinta, pese a que en varios momentos hayan compartido experiencias lingüísticas y extralingüísticas.

b) *se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma.*

El foco en el discurso condicionado a la diversidad de actividades humanas significa repensar el concepto de comunicación que desde la primera versión del enfoque comunicativo se ha restringido a la oralidad, que se revela en diálogos que se darían en situaciones cotidianas preestablecidas. Entender que el discurso se desarrolla en la actuación del ser humano en una esfera social no sólo hace posible la realización de distintos tipos/géneros discursivos, "falamos e escreve-

mos em gêneros; eles orientam nosso dizer” (Faraco, 2001), sino que induce a su práctica en las dos modalidades (oral y escrita) en los cursos de lengua extranjera, cuyo énfasis pasa a ser la interacción verbal. Dicho de otra forma: la lengua deja de ser considerada un objeto estático y encerrado en sí mismo para adquirir dinamismo, lo que metodológica y pedagógicamente supone desplazar la atención del producto hacia la producción. A raíz de ese cambio de foco, la necesidad de trascender el nivel exclusivamente lingüístico para abordar varios aspectos de ese proceso dialógico impulsa a la lingüística aplicada y, en particular, a las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, hacia la interdisciplinaridad. Para la comprensión total de cómo se da el proceso de aprendizaje de una segunda o tercera lengua sería insuficiente el abordaje unidimensional, ya que el ser humano, dotado genéticamente de la capacidad lingüística, se desarrolla en una comunidad con todas las implicaciones individuales y sociales.

c) *Há, portanto, uma íntima correlação entre a língua e as práticas socioculturais. Os falantes não são entendidos como pessoas isoladas (indivíduos ‘per se’) que se encontram, mas como pessoas socialmente organizadas. [...] As atividades, por seu turno, são sempre situadas espaço-temporalmente, ocorrem (para usar o termo de Bakhtin) em diferentes cronotopos.*

El aporte bajtiniano que efectivamente sostiene el cambio de enfoque en cuanto a la enseñanza de español a hablantes brasileños es, ante todo, la visión de que los individuos están socialmente organizados, lo que presupone la interrelación con valores y creencias heredados que contribuyen a definir su identidad. A su vez, esta determina el tipo de contacto y acceso a nuevos conocimientos socioculturales, sin los cuales se distorsiona y falsea la interacción verbal.

En segundo lugar, no sólo las actividades se sitúan espacial y temporalmente, sino que los participantes de estas son seres definidos según un espacio y un tiempo, lo que equivale a decir que no existen alumnos ni profesores sin historia. Es decir, cuando se trata de lengua española, hay una comunidad cuantitativamente significativa, diseminada entre millones de kilómetros cuadrados, pero especificada según la historia de cada pueblo hispánico, la mayoría de los cuales se encuentra en el mismo continente que Brasil.

Así, tras casi dos décadas, cobra sentido la conferencia de Pizarro, quien usaba términos como “integración” y “espacio discursivo” para alertarnos sobre la urgencia de mirarnos entre los latinoamericanos y dar significado al proyecto oficial de implementar cursos de español y portugués como lenguas segundas. Por detrás de su propuesta ideológica apuntando hacia cuestiones identitarias se insinúa el postulado de Bajtin, cuyo discurso también está teñido de ideología cuando enfoca a los individuos identificados social y culturalmente para interactuar en múltiples planos sociales. Recuerda Faraco que estos no sólo están “ensopados de valores”, sino que las acciones e interacciones están cubiertas de

distintas axiologías, lo que los hace pluri-axiológicos, "transitando entre múltiples redes de valores, inclusive contradictorias entre sí". Así, sobre la base de esa naturaleza pluriaxiológica, es posible entender y justificar los distintos imaginarios que alumnos y profesores brasileños de español manifiestan con relación a su entorno sociocultural hispanoamericano. Por consiguiente, también es posible comentar y analizarlos para cambiar los (pre)juicios en un constante proceso de remodelación, lo que contribuye a superar los tópicos y la vulgarización del folclore.

d) Ao dizer que os tipos [enunciados] são relativamente estáveis, Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras.

Ante todo, el cambio de la concepción de lengua como sistema lingüístico por la de práctica social implica la visión de que los enunciados no son fijos ni inflexibles, ya que están contextualizados históricamente. Al formar parte de un proceso, llevan implícitas las nociones de cambio, de maleabilidad y de hibridismo que son ignoradas por las metodologías tradicionales (se incluye la comunicativa), precisamente porque ven la lengua dotada de propiedades inmanentes. Destituida de su carácter dinámico e histórico, en general la lengua se manifiesta artificialmente en diálogos, descripciones y narraciones enclaustrados en su respectivo género sin relación con los demás estilos ni con otros tipos de lenguaje, enajenada y enajenadora. El tipo de recorte técnico/científico que se le hace, el cual se justifica para estudios lingüísticos, no parece ser suficiente ni apropiado para fines metodológicos, ya que la lengua se actualiza en las actividades humanas. En esa perspectiva, resulta improductivo ignorar dos rasgos más del género, o sea, la imprecisión de sus fronteras y la mezcla de tipos.

Respondiendo a la multiplicidad de aspectos y factores inherentes a la interacción socioverbal, oral o escrita, sólo excepcionalmente los enunciados pueden ser definidos como siendo de un único género (es más común un género híbrido), o sólo excepcionalmente un individuo usa un género para todas las necesidades comunicativas en una determinada esfera social, aunque esta fuera un microcosmos llamado sala de clase.

Otro aspecto relevante derivado del hibridismo es la pluralidad de interlocución que comporta un género discursivo: así se explica tanto la intertextualidad entre varios tipos de enunciados que se da entre textos literarios, informativos, publicitarios, epistolares, etc., como la interrelación entre el lenguaje verbal, musical o pictórico. La variedad de posibilidades de interlocución supone la necesidad de enfrentar la heterogeneidad de lenguajes y de enunciados, la cual se suma a la heterogeneidad de los participantes de la interacción, a la multiplicidad de contextos socioculturales. Esta es, quizás, la segunda gran originalidad del postulado de Bajtin: romper la tendencia a la homogeneidad y a la masificación.

Al relacionar las ideas de Bajtin sobre el género/discurso con las cuestiones metodológicas de enseñanza/aprendizaje de español por hablantes brasileños en el contexto actual, es posible notar un cambio fundamental de enfoque en cuanto a la concepción de lengua, caracterizada como práctica social, lo que significa que los participantes de esa interacción socioverbal son individuos histórica y culturalmente definidos. Dicho de otra forma: son brasileños, cuyo territorio está rodeado de países hispanohablantes, y el conocimiento del castellano pasa obligatoriamente por la necesidad de aproximación a sus vecinos geográficos. Asimismo, significa la apertura a una visión más amplia de lo que es el mundo hispánico, formado por 21 países, cada uno con su conjunto de conocimientos informales y científicos, y de producciones artísticas variadas, que responden a las necesidades y anhelos particulares. No se trata, por lo tanto, de poner a todos los hablantes de español/castellano "en la misma bolsa", reduciéndolos a una masa homogénea y anónima. Por otro lado, no se trata tampoco de hacer caso omiso de la identidad del que se acerca a esa otra lengua: es muy distinto el brasileño que vive cerca de las fronteras del que vive bastante alejado de esa realidad bilingüe y bicultural, el que vive en un contexto urbano del Sur del que vive en la zona rural del Nordeste. Para ambos lados, significa dar otro tratamiento y sentido a la cuestión de la variación lingüística, la cual dejaría de ser un problema para convertirse en tema de discusión lingüística y metalingüística (en el sentido bajtiniano). Esta postura permitiría un acceso rico a distintos tipos de géneros, tomados de la vida real, y una continua interacción verbal en portugués y en castellano.

La posibilidad de trabajar sobre todos los tipos de discurso abre el camino tanto para profundizar el tema del hibridismo (las fronteras del enunciado son maleables) y de la intertextualidad (cada enunciado se construye sobre algún enunciado anterior), reconocidos por Bajtin como siendo las características fundamentales del enunciado, nociones que permiten articular distintos lenguajes para sugerir que en la experiencia vital diversos saberes, científicos o no, se apoyan mutuamente y permiten la interrelación sociocultural.

Consideraciones finales

De forma resumida, en este apartado será abordada una propuesta de operacionalización de lo expuesto arriba, teniendo en cuenta que los géneros discursivos presentan verbalmente una visión de mundo por ser una actividad social de lenguaje. Así, desde el punto de vista metodológico, un curso de castellano para el hablante adulto brasileño no se orientaría hacia las características inmanentes de la lengua, sino prioritariamente hacia su actualización en un enunciado/discurso. Este cambio de enfoque coincide con lo propuesto en los Parámetros

Curriculares Nacionales (PCN) brasileños en lo que se refiere a la enseñanza del castellano a alumnos brasileños, ya que fueron elaborados guiados por el objetivo de formar ciudadanos, cuya conceptualización está vinculada a la noción de un individuo capaz de interactuar críticamente con las nuevas informaciones, de usarlas de forma creativa y de generar nuevos conocimientos. Es decir, se sustituye el foco en el producto (individuo poseedor y repetidor de informaciones) por el foco en la producción (individuo procesador y creador de nuevas informaciones), lo que debe afectar a la metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera y la práctica didáctica.

En ese sentido, posponer la tarea lingüística formal centrada en el texto y proponer inicialmente un tema de discusión supone la posibilidad de presentar una diversidad de discursos (enunciados realizados en una esfera social), que puede empezar con la interlocución con otro tipo de lenguaje diferente del verbal (Bonnet Villalba y Picanço, 2007). El contacto visual con una expresión artística (pintura) ofrece de inmediato una serie de lecturas y desencadena las posibilidades de relaciones con el mundo hispánico en forma de informaciones geográficas, históricas, sociales, artísticas, literarias, sustentadas por variados discursos. No se trata, pues, de ejercicios de lectura organizados con fines lingüísticos, sino de actividades cognitivas y metacognitivas de interacción, para las cuales la semejanza interlingüística entre las dos lenguas implicadas puede funcionar como estrategia de comunicación, ya que la aproximación a un enunciado nuevo se daría mediante el apoyo en lo conocido.

Al comentar la naturaleza relativamente estable de los enunciados, postulada por Bajtin, Faraco (2001) recuerda que las actividades humanas son una combinatoria de lo dado (recurrencia) y de lo nuevo (singularidad). Desde el punto de vista del lector brasileño que se acerca al español, esa ambivalencia puede ser entendida metafóricamente como el doble carácter (semejanza/diferencia) de la relación lingüística entre el portugués y el castellano: todo lo que resulta recurrente en castellano, porque coincide con el portugués, y todo lo que es propio del castellano, porque difiere aparente o realmente del portugués. Así, en el nivel lingüístico, el foco de atención se desplazaría de las cuestiones formales para tratar de los elementos discursivos (sobre todo, marcadores) que, pese a su semejanza léxica, funcionan de modo distinto en cada enunciado con un significado dictado por las contingencias socioculturales.

Por otro lado, al alertar contra la incoherencia de estudiar los géneros discursivos separados de las actividades humanas, Faraco especifica que estas son organizadas por aquellos y, por tanto, orientan la participación del individuo en determinada esfera de actividad, o sea, definen su comprensión de las acciones de los demás, lo que se convierte en referencia para sus próximas acciones. Es el círculo dinámico del proceso de interacción socioverbal que se pretende que los lectores brasileños comprendan para ir más allá del nivel textual y leerlo como un discurso

de un ciudadano hispánico. En suma, se trata de cambiar un ejercicio de comprensión lectora en acción social, usando la lengua como herramienta de comunicación no sólo para saludar a su vecino latinoamericano, sino también para significar ese saludo en un contexto que sobrepase el universo de la sala de clase.

Por último, es conveniente señalar la importancia de los tipos de géneros, pues su diversidad asegura el tránsito por distintas formas de expresión, sobre todo el diálogo entre géneros, en que la intertextualidad tejida a lo largo y a lo ancho de las generaciones y lugares diversos pueda ser descubierta y renovada en cada lectura.

Referencias bibliográficas

- Barbieri Durão, A. (1999): *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina.
- Bogaards, P. (2000): "Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests", *Applied Linguistics*, nº 21 (4), pp. 490-516.
- Bonnet Villalba, T. K. (2002): *Pepe vio que no tiene jeito, su mujer es así mismo: as delicadas relações lexicais entre a L1 e a L2 na aquisição de espanhol por universitários brasileiros*, tesis de doctorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (inérita).
- Bonnet Villalba, T. K. y D. C. de L. Picanço (2007): *El arte de leer español*, Curitiba, Base.
- Camorlinga, R. (1992): *Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros*, tesina de maestría, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (inérita).
- Canalé, M. (1995): "From communicative competente to communicative language pedagogy", en M. Llobera, *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Corder, P. (1991): "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en J. Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Cook, V. (1985): "Chomsky's UG and SLA", *Applied Linguistics*, nº 6 (1), pp.2-18.
- Faraco, C. A. (2001): *Relatório sobre 'gêneros do discurso' – Projeto AgP (CNPq/CEFET-PR/PUC-PR)*, Curitiba, manuscrito.
- González, N. M. (1994): *Cadê o pronome? – O gato comeu*, tesis de doctorado, San Pablo, Universidade de São Paulo.
- Meara, P. (1997): "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition", en N. Schmitt y M. McCarthy, *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989): *Language transfer*, Oxford, Oxford University Press.
- Pizarro, A. (1990): "América Latina: espacio discursivo e integración", en P. Cândia da Silva (org.), *Língua, literatura e a integração hispano-americana*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Rodrigues, R. H. (2007): "Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin", en J. L. Meurer, A. Bonini y D. Motta-Roth (orgs.), *Gêneros. Teorias, métodos, debates*, San Pablo, Parábola.
- Scaramucci, M. V. R. (2000): "Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 36, pp. 11-22.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering interlanguage*, Londres, Longman.