



## LA DIMENSIÓN DISCURSIVA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS DE LENGUA ESPAÑOLA Y PORTUGUESA: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Patricio A. Hernández Catenacci<sup>1</sup>  
Elisa Cristina Moraes Rodrigues Lopes

### RESUMEN:

*El objetivo de este estudio comparativo es analizar las producciones escritas de estudiantes universitarios brasileños y chilenos. Al respecto, dentro de este contexto de investigación, ya existen estudios en Brasil, y se puede afirmar que la experiencia en el proceso de adquisición de una segunda lengua, L2, se produce tras una serie de comportamientos lingüísticos en el ámbito del vocabulario, en el uso de los conectores, en los tiempos verbales, entre otros. Para lograr nuestro objetivo planteado, analizaremos algunas producciones escritas por dichos estudiantes a fin de constatar la presencia y/o ausencia de estos fenómenos lingüísticos. Los resultados de este estudio tienden a demostrar que la adquisición de la competencia y del desempeño lingüísticos es una tarea extensa y progresiva, por lo que este tema no se agota en sí mismo, sino que constituye uno de los tantos puntos de partida para futuras investigaciones en el área de la adquisición de la lengua.*

**Palabras claves:** Lingüística, comportamiento lingüístico, competencias, Chile, Brasil.

### ABSTRACT:

#### THE DISCOURSE DIMENSION IN THE TEXTUAL PRODUCTION: A COMPARATIVE STUDY

*The aim of this brief comparative study is to analyze the written productions of Chilean and Brazilian University students. Within this context, it is possible to see that there already exists studies in Brazil, which state that experience within the acquisition process of L2 are a series of linguistic behaviours achieved in relation to vocabulary, the use of connectors and tenses, among many others. In order to achieve our first mentioned goal, we will analyse some written productions done by those students so as to verify the presence and or absence of those linguistic phenomena. The results of those studies tend to demonstrate the competence acquisition and that the linguistic performance is an extensive and progressive task. For this reason the topic does not end in itself. It rather becomes one of the many starting points for future investigations on the field of language acquisition.*

**Key words:** Linguistics, linguistic behaviour, competence, Chile, Brazil.

## 1. INTRODUCCIÓN

**Y**a es admitido por todos que existe diferencia entre lengua escrita y oral, y por otro lado, es indiscutible que existe mucha semejanza entre el español y el portugués. Acogidos a esta realidad, nos hemos propuesto hacer un estudio comparativo en cuanto la dimensión discursiva que acaece en la producción escrita en ambas lenguas. Además, nos ha interesado estudiar la organización sintáctica de los textos escritos, ya que la sintaxis es el elemento revelador de los aspectos semánticos, pragmáticos y discursivos que orientan la producción de textos y tiene, a la vez, un papel fundamental en la tarea de interpretación realizada por el lector.

<sup>1</sup> Hernández Catenacci, Patricio, Carrera de Traducción, Universidad de Santiago, Santiago, Chile.  
Moraes Rodrigues López, Elisa Cristina, Carrera de Traducción, Universidad de Santiago, Santiago, Chile.

Por ello, este trabajo tiene como objetivo discutir y, al mismo tiempo, reflexionar la forma en que la producción discursiva oral repercute en la producción textual escrita, en estudiantes universitarios aprendices del español, en Brasil y del portugués, en Chile.

## 2. CONSIDERACIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE EL HABLA Y LA ESCRITURA

Aunque el objeto central del análisis de esta investigación es el texto escrito, es curioso notar que es casi inevitable que se reserve aquí un espacio significativo para la discusión de algunas características de la lengua hablada. Esta aproximación que se establece entre esas dos modalidades de la lengua tiene su razón de ser si aceptamos principalmente que, en la interrelación de ellas, pueden estar las cuestiones más incitantes de los estudios sobre la lengua escrita. De esta forma, pensar en la organización sintáctica del texto escrito es pensar también en la organización sintáctica del habla, estableciendo una comparación entre las características de una y de otra modalidad. Los adelantos en el análisis de la lengua hablada, principalmente a través de las técnicas de transcripción de textos de esa modalidad, permiten hoy que se tenga una visión más notoria de las características lingüísticas de esos textos y, consecuentemente, que se tengan comparaciones que evidencien las diferencias y las semejanzas entre los diversos géneros de la lengua hablada (LH) y de la lengua escrita (LE).

Ello repercute, principalmente, en relación a la estructuración sintáctica de los enunciados. Es necesario esclarecer, por lo tanto, que esa comparación solamente puede legitimarse si consideramos esas características dentro de un "*continuum tipológico de la producción textual y no la relación dicotómica de dos polos opuestos.*" (Marcuschi, 1993:1)

En el proceso de aprendizaje de la LE, se observa la gran influencia de la oralidad en la construcción sintáctica de los textos escritos. Los aprendices se valen de algunas características sintácticas propias de los géneros de la LH, como: posiciones vacías en la estructura de la frase, enunciados estructurados por topicalización, frases no concluidas, entre otras. Éstas atestiguan que el alumno domina los recursos propios de la oralidad y opera con ellos en la construcción de sus textos escritos. Atentos a esa influencia, algunos autores, entre ellos Castilho (1998) y Marcuschi (1998), apuntan hacia la necesidad de observar la organización del habla para que entendamos los procesos constitutivos de la organización de la escritura.<sup>2</sup>

Sin embargo, se hace necesario que los análisis sobre las especificidades de los recursos del habla y de la escritura sean discutidos en un continuo y a la luz de lo que Bakhtin (1979/1992) ha denominado "géneros del discurso".

En una formulación teórica que apunta básicamente hacia la característica dialógica y enunciativa del lenguaje, Bakhtin (1992) propone que se discutan las actividades del uso de la

<sup>2</sup> Mattoso Câmara (1969, apud Marcuschi, 1998: 6) ya señalaba la necesidad de una descripción más detallada del habla. Según este autor "*sólo se puede comprender y enseñar la lengua escrita en base a la correcta comprensión del funcionamiento del habla*".

lengua como cumpliendo una función determinada por las esferas de comunicación en que se insertan.

En ese sentido, el autor define “géneros del discurso” como “*tipos relativamente estables de enunciados*” (p. 279), en que se articulan contenido temático, estilo y construcción composicional para atender a las especificidades de cada esfera de comunicación. Según Bakhtin, cada una de esas esferas comporta un número muy grande de géneros del discurso “*que va diferenciándose y ampliándose a medida que la propia esfera se desarrolla y queda más compleja*” (p. 279). Para esta investigación, son importantes las observaciones mencionadas en cuanto la heterogeneidad de los géneros orales y escritos, y en cuanto la existencia de una formulación más o menos estable para cada género.

### 3. LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA: LA DIMENSIÓN TEXTUAL EN TEXTOS ESCRITOS

No podemos negar que la escritura, a través de los siglos, ha ocupado un gran espacio en el mundo de la educación (Rivers, p. 235). La alfabetización, por otro lado, ha sido el apoyo imprescindible del aprendizaje de la escritura de la lengua materna, tras haber tenido una incommensurable participación en la modalidad oral.

Valiéndonos del binomio que nos señala Krashen, “adquisición-aprendizaje”, el habla es una habilidad adquirida y la escritura una habilidad aprendida. Vygotsky, por otro lado, también nos recuerda que la habilidad primera es un proceso espontáneo, que sigue su camino natural con el paso de los años; pero la segunda, en cambio, cuya elaboración depende de factores externos, no siempre tiene lugar.

Según lo anterior, podemos inferir lo conservador, lo formal de la escritura en contrapartida con la informalidad, la naturalidad del habla. La primera se basa primordialmente en lo normativo del *verbo* registrado en el papel; en cambio, la segunda incorpora una enorme variedad de expresiones idiomáticas, jergas, giros, dichos, los cuales serían impensados en la primera. Esta rigidez, la cual está pauteada en las reglas gramaticales, se hace hermética a todo lo expresivo y dinámico de la lengua oral, pues la sofoca, le quita o le restringe, de alguna forma, toda la riqueza y la vitalidad que ésta posee.

No obstante, los estudios en enseñanza y adquisición de una segunda lengua, L2, han dado una gran contribución a los profesores de lengua extranjera, incentivándolos a revisar sus métodos y modos de enseñar. Dentro de este punto de vista, los estudios pragmáticos sirven de referencia para la formación de una interlengua del aprendiz más cercana a aquélla hablada por los hablantes nativos.

Con estas inquietudes, vemos que la enseñanza formal, muchas veces, no provee subsidios suficientes, aun en los niveles más avanzados, para que los aprendices alcancen una suficiencia próxima a la de los usuarios de lengua materna en sus formulaciones en L2. Así, con el afán de comunicarse (en lo oral o en lo escrito) en una L2, el aprendiz acaba por ajustar el vocabulario y la gramática de la lengua materna, L1, a la estructura de la nueva lengua que está aprendiendo. Esta situación normalmente aparece también en relación a actitudes y valores éticos y culturales.

Otro punto-clave es que como, muchas veces, el insumo (input) que el aprendiz recibe es apenas aquél que el profesor en la sala de clase, está en condiciones de presentar (que desgraciadamente puede contener muchas fallas pragmáticas, de fonética e incluso, de estructura sintáctica), los aprendices acaban por utilizar sus propios parámetros lingüísticos y sociales en situaciones comunicativas, sean orales y/o escritas en L2. Sin embargo, ¿cómo caracterizar esta producción pragmáticamente “errada”? Algunos autores sugieren que un enunciado puede ser considerado gramaticalmente errado, ya que se puede juzgar la gramaticalidad de una oración a partir de reglas prescriptivas. Pero la fuerza de un enunciado, por ejemplo, no puede estar errada. Lo que puede ocurrir es que el enunciado no alcanzó el objetivo que su hablante tenía en mente cuando lo profirió. Por ejemplo, el oyente percibe la fuerza del enunciado como más fuerte o más débil de lo que el hablante pretendía. Un pedido, por ejemplo, puede ser percibido como una orden o como una consulta. La percepción afectaría la realización o no de la solicitud de uno para el otro. Por otro lado, el hablante espera que el oyente sea capaz de inferir la fuerza de su enunciado dentro de un sistema de creencias y conocimientos que podrá no ser compartido por los dos.

#### **4. OBJETIVO**

A partir de nuestras inquietudes investigativas, el objetivo de este trabajo es analizar las producciones escritas de estudiantes universitarios brasileños y chilenos y, al mismo tiempo, reflexionar en cómo la producción discursiva oral repercute de forma drástica en la producción textual escrita entre los estudiantes de español y de portugués.

#### **5. CORPUS**

Hemos tomado en consideración para la construcción de nuestro corpus, los textos producidos por los estudiantes del 6° semestre de la Carrera de Licenciatura en Letras con mención en español del Centro Universitario de Belo Horizonte, MG-Brasil y de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción con mención en Inglés, Castellano y Portugués de la Universidad de Santiago de Chile.

#### **6. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

Para llegar a este procedimiento, hemos dividido la metodología en etapas, las cuales se presentan a continuación:

- 1) Revisar los textos escritos con el fin de inferir las variables que intervienen en la construcción de la sintaxis, del léxico, de la colocación de los pronombres pronominales, entre otros.
- 2) Comparar los resultados obtenidos a partir de las producciones de los estudiantes universitarios de ambos países.
- 3) Discutir y reflexionar los efectos que causa la producción discursiva oral en la producción textual escrita entre los aprendices de español y de portugués, como lenguas extranjeras.

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para establecer un análisis más clarificador en las producciones escritas de los aprendices de español y de portugués, hemos resuelto catalogar las siguientes variables:

- Estructuras morfosintácticas (cambio del orden de los términos en la oración, supresión de términos en la misma, regímenes nominal y verbal y concordancias nominal y verbal, pronombres pronominales, etc.);
- Referenciación (deixis: uso de los demostrativos, pronombres personales, adverbios de lugar y de tiempo);
- Conectores (uso de locuciones: adjetiva, conjuntiva, adverbial, interjectiva, prepositiva, etc.);
- Expresiones como: léxico, giros, jergas, etc.;
- Contracciones (frecuentes en la oralidad y no aceptables en la escritura);
- Tiempos verbales (transposiciones literales de la lengua materna y de tiempos que se aceptan en la oralidad pero no en la escritura de la lengua de llegada).

### PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA PARA LOS APRENDICES DE PORTUGUÉS

1) Estructuras morfo-sintácticas (cambio del orden de los términos en la oración, regímenes nominal y verbal y concordancias nominal y verbal, pronombres pronominales, etc.)	<p>"...as autoridades veem aos alunos..." (informante 1)</p> <p>"...que as pessoas tenham que fazer postitulo..." (informante 1)</p> <p>"Também que o governo tenha um mecanismo" (informante 3)</p> <p>"Isto faz que a competencia..." (informante 1)</p> <p>"...que pode ele fazer por seu filho..." (informante 1)</p> <p>"...e a familiarizar-nos com..." (informante 2)</p> <p>"...importante que se não tem-se conhecimentos..." (informante 4)</p> <p>"...que deixa muito que desejar..." (informante 5)</p>
2) La referenciación (deixis: uso de los demostrativos, pronombres personales, adverbios de lugar y de tiempo)	<p>"...dando aula nesses lugares..." (informante 1)</p> <p>"...como fazer possível isto..." (informante 2)</p> <p>"...que só tentam ganhar dinheiro por meio de pais e alunos [...] que fazem um enorme esforço para sustentar a sua educação." (informante 3)</p> <p>"Agora eu tenho outra idéia disso..." (informante 4)</p> <p>"...mas as coisas, tomalá, troquem" (informante 4)</p>
3) Conectores (uso de locuciones: adjetiva, conjuntiva, adverbial, interjectiva, prepositiva, etc.)	<p>"...o melhor dito, aos pais..." (informante 1)</p> <p>"...então eles ficam com a maior..." (informante 1)</p> <p>"...devido a que só alguns podem..." (informante 3)</p> <p>"... vontade de legislar enquanto as políticas..." (informante 3)</p> <p>"Supostamente o título que nós recebemos..." (informante 4)</p> <p>"...não só dos professores, senão também dos alunos." (informante 4)</p> <p>"...o seja, que estude na Universidade." (informante 1)</p>

<p>4) Expresiones como: léxico, giros, jergas, etc.</p>	<p>"...o seja, que estude na <i>Universidade</i>." (informante 1)  "...de universidade: as publicas e a <i>privadas</i>" (informante 1)  "... e <i>concurzar por um lugar</i>..." (informante 1)  "<i>No principio</i> somente as elites..." (informante 1)  "...de estudar durante <i>um par de anos</i>..." (informante 1)  "<i>Como fazer tudo isso? Fácil</i>." (informante 1)  "...fomentar a leitura <i>baixando</i> os impostos" (informante 1)  "... que está <i>sobre</i> o nível geral" (informante 3)  "... que todos os <i>aspirantes</i> devem fazer" (informante 3)  "... a antiga P.A.A. (<i>Prova de Atitude Acadêmica</i>)" (informante 3)  "... <i>logrei</i> ingressar à Universidade." (informante 3)  "<i>...coisa que não acontece</i> com frequencia" (informante 3)  "... que lhe permitiu a <i>pontuação</i> da prova." (informante 3)  "<i>Falo</i> de serviço porque o ensino..." (informante 3)  "<i>E a outra coisa</i> que seria necessária..." (informante 3)  "... profissionais de <i>grão</i> valor." (informante 3)  "...tentando <i>fixar na cabeça</i> das pessoas." (informante 3)  "<i>...tentarei</i> <i>acercar</i> através do meu trabalho" (informante 3)  "Quando eu ainda não <i>ingresava</i> a Universidade." (informante 4)  "<i>Eu acho</i> que os alunos devem sentir-se..." (informante 6)</p>
<p>5) Contracciones (frecuentes en la oralidad y no aceptables en la escritura)</p>	<p>"... é a <i>dum</i> lugar no qual..." (informante 2)  "<i>Em</i> Chile nós temos duas..." (informante 2)  "<i>Em</i> as privadas..." (informante 1)  "... e fazer <i>de</i> Chile um país..." (informante 1)  "...logrei ingressar <i>a</i> Universidade " (informante 3)  "[...], preparando às pessoas na construção política" (informante 6)</p>
<p>6) Tiempos verbales (transposiciones literales de la lengua materna y de tiempos que se aceptan en la oralidad pero no en la escritura en la lengua de llegada)</p>	<p>"...se você <i>pergunta</i> a qualquer pai..." (informante 1)  "...onde a educação e muito mediocre..." (informante 1)  "...que os alunos <i>salgam</i> com um nível aceitável..." (informante 1)  "Quando nós <i>falamos</i> de ensino universitario..." (informante 3)  "...para quem não <i>tem tido</i> uma boa preparação..." (informante 3)  "...teria que ser que nós <i>aprenderamos</i>..." (informante 4)  "...que alguém <i>poda</i> ter ..." (informante 4)  "...se o ensino superior estatal <i>continua</i>..." (informante 4)  "... esta qualidade <i>escasseia</i>..."(informante 4)  "...as políticas administrativas <i>se voltaram</i> um tema muito mais importante..." (informante 5)</p>

**PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA  
PARA LOS APRENDICES DE ESPAÑOL**

<p>1) Estructuras morfo-sintácticas (cambio del orden de los términos en la oración, regímenes nominal y verbal y concordancias nominal y verbal, pronombres pronominales, etc.)</p>	<p>"Haciendo con que muchos jóvenes..." (informante 1)          "Los alumnos, la sociedad en general, debería se..." (informante 2)          "Mis expectativas es que las condiciones de la educación en nuestro país <i>mejore</i>..." (informante 2)          "...tiene condición de llegar a enseñanza..." (informante 2)          "Hay que poseer tres sustentáculos..." (informante 3)          "Los cursos de extensión <i>sirve</i>..." (informante 3)          "Yo pienso que cuando <i>se habla en</i> enseñar..." (informante 4)          "...que él despertará <i>en ello</i> la capacidad..." (informante 4)          "La lengua extranjera y los contenidos, [...] es lo que causa..." (informante 4)          "...y exige que <i>las personas tengan</i> capacidad de comunicarse <i>no sólo</i> [...] debe ser ..." (informante 5)          "La enseñanza de lengua en la Universidad aunque <i>son primarias</i>..." (informante 5)          "...lleva el hablante la necesidad de adquisición..." (informante 5)          "Recursos de intercambio que venga a facilitar lo aprendido..." (informante 5)          "...ellos deben establecer un bueno contacto ..." (informante 11)          "...estimular sus alumnos a luchar en ..." (informante 11)          "La cosa funciona bien cuando el profesor, el alumno y la institución llevan una relación seria, respetuosa <i>cuyos objetivos principales estén</i>..." (informante 3)          "... los alumnos deben aprender <i>el necesario</i>..." (informante 7)          "Yo creo que <i>para sí tener</i> una enseñanza de calidad..." (informante 9)          "Los cursos de extensión <i>sirven</i>..." (informante 7)          "Las Universidades <i>necesitan involucrarse</i> más con la realidad..." (informante 7)          "[...] <i>pues es el que</i> está estudiando..." (informante 7)          "Hoy en Brasil solamente <i>las personas que tienen</i> un poder adquisitivo mejor <i>pueden tener</i> enseñanza superior..." (informante 9)</p>
<p>2) La referenciación (deixis: uso de los demostrativos, pronombres personales, adverbios de lugar y de tiempo)</p>	<p>"... hablar una lengua extranjera hace necesario <i>en todo</i>..." (informante 4)          "Los profesionales de la educación deben [...], ellos deben establecer un bueno contacto con sus alumnos, <i>los tienen que estimular sus alumnos</i> a lucharen para aprender el idioma que ellos no conocen." (informante 11)          "La cosa funciona bien cuando el profesor..." (informante 3)</p>

<p>3) Conectores (uso de locuciones: adjetiva, conjuntiva, adverbial, interjectiva, prepositiva, etc.)</p>	<p>"Entre tanto, creo que... (informante 1)  "Hasta la Universidad que tengan más recursos..." (informante 2)  "La enseñanza de lengua en las Universidades aunque son primarias, limitadas, pero deberían ser más dinámicas..." (informante 5)  "...creemos que lo contenido es bueno más la forma de presentar precisa ser mas valorada..." (informante 9)  "[...] los profesionales que desarrollan la enseñanza, o sea, los profesores..." (informante 11)  "[...] son primarias, limitadas, pero deberían ser más ..." (informante 5)  "... pero en contrapunto son ellas, las universidades..." (informante 6)</p>
<p>4) Expresiones como: léxico, giros, jergas, etc.</p>	<p>"... con certeza su desarrollo sería mejor..." (informante 1)  "...un investimento mayor..." (informante 1)  "... de ver las cosas con más detalles" (informante 2)  "...los ricos ricos estudian de graça..." (informante 2)  "... porque se cree un título, por supuesto, va a mejorar..." (informante 3)  "... mejorar las condiciones finceras de uno..." (informante 3)  "... proporcione calidad na enseñanza..." (informante 2)  "Para una enseñanza efectiva es necesario que los gobiernos brasileños invistan..." (informante 7)  "... materiales de soporte para la enseñanza..." (informante 8)  "... , para que así puedan pagar la facultad que no es nada barato..." (informante 9)  "Hacer un curso universitario es indispensable..." (informante 10)</p>
<p>5) Contracciones (frecuentes en lo oral y no aceptables en la escritura)</p>	<p>Creo que más do que una buena institución..." (informante 6)</p>
<p>6) Tiempos verbales (transposiciones literales de la lengua materna y de tiempos que se aceptan en lo oral pero no en la escritura en la lengua de llegada)</p>	<p>"Pienso que la enseñanza universitaria sea..." (informante 1)  "El profesor de una lengua extranjera proponiendo la enseñanza de esa lengua..." (informante 4)  "La forma en que es enseñado..." (informante 4)  "... es muy importante adoptar una segunda lengua..." (informante 5)  "... haciendo con que muchos jóvenes salen de la 8ª serie..." (informante 1)  "... sea ella cual for..." (informante 2)  "mis expectativas es que las condiciones..." (informante 2)  "La cosa funciona bien cuando el profesor, el alumno y la institución llevan una relación seria, respetuosa cuyos objetivos principales estén..." (informante 3)  "... para una facultad funcionar..." (informante 3)  "Para eso debemos tener una enseñanza de calidad..." (informante 7)</p>



Los datos arrojados nos han permitido verificar que en las producciones escritas por los aprendices de portugués como L2, las variables que más inciden (en orden de más a menos frecuencia) son: las expresiones, los tiempos verbales, y, en un mismo nivel de frecuencia, las estructuras morfosintácticas, la referenciación, los conectores y, por último, las contracciones.

Con respecto a los textos de los aprendices del español como L2, las variables que más inciden en la producción escrita (en orden de más a menos frecuencia) son: las estructuras morfosintácticas, las expresiones, los tiempos verbales, los conectores, la referenciación y las contracciones.

Según lo expuesto anteriormente, podemos pensar que, tanto los aprendices brasileños como los aprendices chilenos, se valen, con mucha frecuencia, de las estrategias discursivas orales o de los conocimientos de la lengua hablada en la construcción de sus textos escritos. Es decir, específicamente, no se presentan diferencias muy significativas entre ambos grupos, lo que nos permite señalar en términos generales, pero muy claros, que la oralidad sí está presente en todas las variables que nos hemos propuesto para el análisis de las producciones escritas por nuestros aprendices. Por lo tanto, creemos que existe un fuerte vínculo con el uso del lenguaje hablado en su comunidad lingüística.

Ello nos hace indagar cómo la adquisición de la conciencia pragmática está ligada a la percepción de cultura y sociabilidad, cuyo vehículo es la L2. Aprender otra lengua es entrar en otro mundo, mejor dicho, *es poder transitar en ese mundo sin que por ese paso el alumno tenga que contaminar ese mundo con cosas de su mundo, cuyos hablantes tienen otra concepción de vida, con diferentes valores éticos y morales*. Por tanto, además de aprender la lengua, el aprendiz debe percibir no tan sólo las diferencias culturales, sociales, de costumbre, de fonética, de fonología, sino también cómo tratarlas. Pero, saber lidiar con las diferencias no implica que un hablante tenga algo que el otro no tiene y viceversa, sino también la percepción de lo que sea vivir en mundos diferentes, regidos por sistemas lingüísticos diferentes sin tropezar.

Estudios lingüísticos en el campo de la pragmática (el estudio de las variables contextuales que afectan el uso de la lengua o que propician diferentes formas de verbalizar y escribir una misma proposición) demostraron un aumento de la conciencia en relación a la extensión en que la comunicación transcultural se ve afectada por los factores culturalmente relacionados. Tales factores incluyen las expectativas de las personas con relación al nivel apropiado de formalidad y el grado de pulidez del discurso. Una buena comunicación, según esos estudios, presupone el conocimiento de aspectos sociales relevantes o determinantes para el éxito de la proposición, porque la mayoría de los problemas pragmáticos encontrados en la interlengua están, de cierta forma, ligados a aspectos socioculturales de la L1 del aprendiz. Muchas veces, cuando se aprende una L2 se empieza a tener conciencia de la cultura de la propia L1. En otras palabras, el *apego*, consciente o inconsciente, a esas cosas socioculturales de la L1 hacen que el aprendiz no haga despegar el aprendizaje de la L2.

## 8. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIÓN

Como se ha dicho anteriormente, por no haber desarrollado aún una conciencia pragmática en la L2, puede percibirse que existen algunas diferencias entre las formulaciones de un hablante nativo y las de un hablante no-nativo. Por ejemplo, aprendices avanzados tienden a desarrollar una mayor sensibilidad en el uso correcto de la lengua que los propios hablantes nativos. Por lo tanto, puede anticiparse que no es suficiente la calidad y la cantidad de insumo lingüístico para desarrollar la competencia comunicativa de los aprendices. Es preciso sensibilizarlos para cuestiones de uso que atraviesan los aspectos sociolingüísticos de la L2.

Al iniciar un estudio sobre la interlengua del aprendiz de L2, se deben considerar los aspectos pragmáticos que la permean. No se puede comprender completamente cómo las propiedades de una L2 son adquiridas sin examinar su uso en la comunicación real.

Según Gass & Selinker (1983, p. 182), "*aprender una L2 es más que aprender la pronunciación, ítems lexicales y orden de las palabras. Es algo mucho más grande, es saber utilizar tales palabras, expresiones y frases en contextos de la L2*". Como lo confirma Halliday (1973), el potencial comunicativo del hablante es el resultado de su interacción social y lingüística. Tal interacción determina lo que el hablante puede decir (conocimiento del contexto), lo que puede significar (opciones semánticas) y lo que puede implicar (opciones pragmáticas).

El uso de la lengua es un acto cultural no sólo porque refleja los modos en los cuales alguien hace algo para alguien (actos de habla), como agradecer, saludar, sino, también, porque sus usuarios co-construyen las muchas reglas sociales que los definen como miembros de una comunidad de habla.

La tarea del profesor, como un eterno investigador de lengua extranjera, es preparar al alumno para que se exprese a lo largo de un continuo que va a dar forma más directa, más contundente o más precisa a la más indirecta, más imprecisa o más pulida. Lo que el profesor debe evitar es que el aprendiz sea rudo o subserviente sin intención de serlo. Es tarea del profesor prevenir a sus alumnos acerca de las probables consecuencias de ciertos tipos de comportamiento lingüístico, así como inspirarlo en la búsqueda de alternativas lingüísticas para expresar una misma función. Reconocer la distinción pragmlingüística y socio-pragmática significa dar al alumno de L2 el derecho a *transgredir* reglas como los hablantes nativos lo hacen y reconocer que "hablar un buen español / portugués" no necesariamente significa estar de acuerdo con las reglas de una clase social culturalmente hegemónica. Nuestra preocupación como profesores de lengua extranjera es asegurar que el alumno sepa lo que está haciendo o va a hacer con la L2 que está aprendiendo.

Un tema que se debe estudiar es: hasta qué punto la sensibilidad del aprendiz lo auxilia a percibir que posee las diferentes formas de la L2 que aparecen en el insumo y cuáles son las diferencias existentes entre la lengua de llegada y su propia producción. Kasper (1996) cree que para la adquisición del conocimiento pragmático es preciso que exista un insumo pertinente, que sea percibido por el aprendiz. Además, es necesaria una amplia oportunidad para desarrollar un alto nivel de control. Schmidt (1993) afirma que "*la atención a formas lingüísticas, significados funcionales y formas contextuales relevantes*" es necesaria para que el aprendizaje pragmático ocurra, y que las formas lingüísticas sólo sirven de paso para la adquisición del lenguaje si los aprendices las perciben como tales. La percepción es

considerada como el primer nivel de conciencia, el cual es independiente de un segundo nivel: la comprensión a través de la cual un aprendiz reconoce “un principio general, regla o patrón”. Por otro lado, la “hipótesis percibida” establece que “*lo que los aprendices perciben en el insumo es lo que se convierte en la ‘entrada’ hacia el aprendizaje*” (Schmidt, 95a).

Para concluir, se sabe que la construcción de la sintaxis de los textos escritos de la mayoría de los alumnos presenta problemas que requieren una intervención más eficaz. Como lo hemos discutido al inicio de este trabajo, la identificación de estos problemas constituye una gran dificultad para los que están involucrados en la tarea de orientar a los aprendices en la construcción de textos escritos. Paredes e Silva (1992:34), apud Marcuschi (1998), recuerdan que “*la variación fonológica se destaca más que la variación sintáctica en la oralidad, pero que, debido a la representación gráfica de la escritura, las variaciones se notan más en la sintaxis cuando se transcribe el texto hablado.*” Creemos que conocer y entender esas variaciones en la sintaxis de los textos hablados y escritos puede ser de gran utilidad para la organización de las intervenciones en el proceso de aprendizaje de la producción de textos escritos por nuestros aprendices.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, Mikhail** (1992): *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Britto, Luiz Percival Leme** (1999): “Em terra de surdos-mudos” (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares) in **Geraldi, João Wanderley** (Org.): *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, pp. 117-126.
- Castilho, Ataliba Teixeira de** (1998): *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Contexto.
- Gass, S. & Selinker, L.** (eds) (1983): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Geraldi, João Wanderley** (1996): *Linguagem e ensino*. Campinas, ALB/Mercado de Letras.
- Guimarães, Eloísa H. Rodrigues** (2001): *O processo de construção da sintaxe frasal em textos escritos por alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental*. Belo Horizonte, FALE/UFMG. (Dissertação de Mestrado em Linguística).
- Halliday, M.A.K.** (1973): *Explorations in the functions of language, explorations in language study*. London, Edward Arnold.
- Kasper, G.** (1992): *Pragmatic transfer*. Second Language Research 8, pp. 203-31.
- Kasper, G. & Dahl, M.** (1991): “Research methods in interlanguage pragmatics” in *Studies in second language acquisition* 12, pp. 215-47.
- Kato, Mary** (1998): *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ática.
- Krashen, S.D.** (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford Pergamon Press.
- Lightbown, P. & Spada, N.** (1999): *How languages are learned – Revised edition*. Oxford Handbooks for Language Teachers, Oxford University Press.
- Marcuschi, Luiz Antônio** (1994): “Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita”. Conferência pronunciada no Congresso sobre Fala e Escrita em Maceió.
- Marcuschi, Luiz Antônio** (1998): “O tratamento da oralidade no ensino da língua”. XII Encontro Nacional dos Professores de Português das Escolas Técnicas Federais. Belo Horizonte.
- Paz de Almeida F., J. C.** (1995): *Português para estrangeiros – Interface com o espanhol*. Campinas, SP., Pontes Editores.
- Rey-Debove, Josette** (1996): “À procura da distinção oral/escrito” in **Catach, Nina** (org.): *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo, Ática.

- Rivers, W.** (1975): *A metodologia do ensino de linguas estrangeiras*. São Paulo, Pioneira Editora.
- Selinker, L.** (1972): "Interlanguage" in *International review of applied linguistics*. V.10 (3).
- Shepherd, D.** (1984): *A natureza da linguagem escrita em contraste com a linguagem falada*. Letras, Curitiba (33) – 145-162, UFPR.
- Soares, Magda** (1998): *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Stern, H.H.** (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S.** (1975): *Thought and language*. The M.I.T. Press.