# La semiosfera de los textos castellanos y portugueses en contextos de lusohablantes: una mirada brasileña hacia el signo poético

Dirceu Martins Alves
(CEL Sen. Paulo Egydio de O. Carvalho)

> A educação humanista visa, primeiro e acima de tudo, o conhecimento (...) o humanista é verdadeiramente diferente do cientista no valor relativo que atribui ao conhecimento e à investigação. É mais importante conhecer Shakespeare ou Miguel Ângelo do que fazer investigação a respeito deles.
>
> E. H. Combrich

> Hay máquinas de rimar pero no de poetizar. Por otra parte, hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas.
>
> Octavio Paz

En este año que celebramos los 400 años de la publicación del *Quijote*, libro que discute libros y que aporta el hecho de lectura de manera tan poética, quisiera proponer una reflexión sobre las prácticas de lectura que ahora estamos llevando a cabo en este lado del Atlántico. Hablo sobre Brasil, específicamente, y sobre Latinoamérica, de manera general. Ojalá el texto este, no por su poco valor estético, sino por los temas que pone en discusión, alcance cobrar el valor de un humilde regalo a ese aniversario de tan grande importancia para la cultura de Occidente.

La discusión que quiero entablar sobre la interdisciplinaridad establecida entre el texto castellano y el texto portugués, de Brasil, me hace lanzar mano de algunos conceptos teóricos. Acordámonos de Combrich (1969: 99) para quien las teorías son herramientas y no un fin en sí mismas. Bueno, lo primero que debo aclarar son los distintos sentidos (significados) del vocablo texto usados en este trabajo. Uno de ellos es el significado de uso corriente que damos para un grupo de signos codificados de manera a transmitir mensaje o información. Otro de ellos es el concepto elaborado por la semiótica de la cultura que piensa el texto como un elemento de cultura. Un texto de cultura puede ser, entre otras cosas, un mito, un rito, una fiesta, o una lengua natural. En el caso ese, ellos son los componentes de la cultura, como la define Regiane Oliveira:

> Cultura es un sistema semiótico, un sistema de textos, y, como tal, un sistema perceptivo, de almacenaje y divulgación de informaciones. Como los procesos perceptivos son inseparables de la memoria, en la estructura de todo texto se manifiesta la orientación para un cierto tipo de memoria, no

> aquella individual, sino la memoria colectiva. Cultura es así memoria colectiva no hereditaria. (Oliveira, 1998, www.pucsp.br/pos/cos/cultura.conceito.htm)

Además de texto, otro concepto central para la semiótica de la cultura es la modelización. Modelizar es leer los sistemas de signos a partir de una estructura: el lenguaje natural. La búsqueda de estructuralidad corresponde a la búsqueda de la gramaticalidad del fenómeno. Observamos que ocurre la modelización de un texto siempre que ese se desplaza en el tiempo y en el espacio. Solo para organizar: una cosa es pensar el castellano (la lengua castellana) como un texto de cultura mundial. Otra cosa es pensar en los varios textos escritos en castellano, orales también, eso lo haremos más adelante. Por ahora veamos que la realización del proceso comunicativo y la producción de nuevas informaciones, funcionando como un conjunto de distintos textos y lenguajes, nos permite ver la lengua castellana como un texto de la cultura, y la lengua portuguesa como otro texto de la cultura mundial.

El texto lengua portuguesa sale de Portugal y se modeliza en un texto de la cultura brasileña. Dentro de Brasil, el texto este, se remodeliza a través de sus varios discursos, orales o escritos. La modalidad del portugués que se practica en zonas de fronteras con Argentina, Uruguay o Paraguay ya no es la misma que la practicada en la zona Suroeste, solo para aclarar, la más desarrollada del país. Se perciben los cambios e intercambios fonológicos, lexicales o sintácticos. Lo mismo pasa con la lengua castellana que se modeliza en América, y se remodeliza en cada país hispanoamericano. Y el castellano o español que se enseña en Brasil, o el portugués que se enseña en Argentina o Paraguay, ¿por qué no habría de modelizarse? Aquí se abre paso para el debate con los colegas e investigadores que tanto lastiman las llamadas malditas interferencias del portugués en el castellano, o viceversa. Es evidente que debemos corregir los errores de habla de nuestros alumnos, pero debemos pensar que más allá de las interferencias está la modelización, la movilidad de las lenguas, la semiosfera.

Recuerdo los congresos de prácticas didácticas a que he acudido a lo largo de estos diez últimos años. Hace como dos meses acudí a un seminario sobre enseñanza de español para brasileños, aquí en São Paulo, donde vivo. Las ponentes, dos argentinas que llevan largos años viviendo e impartiendo clases por aquí, dedicaron buena parte del discurso dando sugerencias de como eliminar el problema de las interferencias del portugués en el castellano. Apenas terminaron la parte expositiva, preguntaron a los maestros presentes qué era lo que más les molestaba en las prácticas de enseñanza. La mayoría estaba formada por argentinos, paraguayos y colombianos que imparten clases de español en São Paulo, la mayoría sin formación universitaria en Letras o Filología. La respuesta de nuestros colegas fue casi unánime: las interferencias.

Nuestros académicos que han investigado el problema de las interferencias de L1 en el aprendizaje de L2, se encuentran divididos entre los que opinan que las semejanzas con la segunda lengua son buenas, y los que opinan todo lo

contrario. Vamos a echar un vistazo a un trabajo académico que puede ilustrar la cuestión. Quiero comentar una investigación realizada con alumnos de la graduación en el curso de Secretariado Ejecutivo de la Universidade Estadual de Londrina, por la profesora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, dentro del programa de Potgrado de esa dicha Universidad, quien hizo publicar una parte de la investigación en los *Anales* de la Universidad. Ella nos cuenta que al emplear el abordaje contrastivo entre las dos lenguas pretendía identificar las causas de los errores, bien como tener determinados cuáles eran los aspectos sobre los que más se debería trabajar para redondear el aprendizaje y evitar el proceso de fosilización. Procedió, entonces, con la selección de 24 alumnos, informantes, del curso de Secretariado. Y según ella el *corpus* se constituyó de los siguientes ejercicios:

> a) lectura y comprensión de textos extraídos de revistas y periódicos españoles dentro de un campo semántico previamente determinado; b) elaboración de un texto escrito a partir del material leído. Después de seleccionar y analizar el corpus, constatamos cuáles eran los errores sistemáticos fosilizables que caracterizan la interlengua de los brasileños participantes de la investigación. En lo referente a los errores encontrados, se optó por una distribución en la que separamos los errores fonológicos y gráficos, de los léxicos y de los gramaticales, todos considerados a partir de un mismo nivel de registro.

A continuación, la profesora presenta un cuadro estadístico con el porcentaje de errores cometidos en cada división gramatical. Voy a reproducir los cuadros, pero no voy a repetir los ejemplos frasales concretos que presentó para cada uno de ellos. Primero porque me falta espacio, segundo porque estoy más interesado en demostrar el tratamiento investigativo de ciencias exactas que fue utilizado para esa ciencia humana. Vamos a ver:

Con respecto a los errores fonológicos y gráficos, el cuadro es el siguiente:

| | |
|---|---|
| Acentuación ortográfica | 57 % |
| Confusión de grafemas con fonemas | 21 % |
| Separación y unión de palabras | 4 % |
| Confusión de fonemas | 18 % |

Con respecto a la recurrencia sistemática de errores en las áreas de la gramática, el cuadro es el siguiente:

| | |
|---|---|
| Paradigmas nominales | 9 % |
| Paradigmas verbales | 30 % |
| Otros paradigmas | 51 % |

Con respecto a los errores léxicos, el cuadro es el que presentamos a continuación:

| | |
|---|---|
| Usos incorrectos de «falsos amigos» | 63 % |
| Transferencia lingüística | 13 % |
| Casos de frontera | 20 % |

(Durão, 1999: 46-52)

Tras analizar la tipología de los errores y de tener a mano las estadísticas sobre con qué frecuencia ocurren, la profesora Durão hace sugerencia de una media docena de prácticas y de técnicas pedagógicas, las cuales, según ella se pueden emplear con fin de favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. No quiero ser injusto con este trabajo que estoy comentando, lanzando luz solo sobre la parte fría, las estadísticas de los errores. Reproduzco, entonces, las sugerencias dadas, y ya veremos que, aunque sencillas, pues son las prácticas que adoptamos a diario en el aula, nos hace recordar y reflexionar, además de permitirme introducir el próximo aspecto que quiero tratar:

* Una vez que hay secuencias orales que no se corresponden unívocamente en la escritura del español, las dificultades fonológicas y gráficas son de tipología variable. De esa circunstancia surge la necesidad de elaboración de ejercicios sistemáticos y de una práctica pedagógica adecuada a la diferente tipología de dificultades ortográficas.
* La corrección de los errores ortográficos puede realizarse o por medio de la presentación de la forma correcta o a través de la observación, por parte del profesor, del camino seguido por el alumno al cometer el error o el acierto.
* Es necesario fomentar el aprendizaje de los falsos cognados traspasando la simple presentación de las tradicionales listas, porque al encontrar este tipo de lexías, los aprendices pueden comprenderlas solo debido al contexto, pueden no entenderlas a pesar del contexto o pueden no percibir que no son capaces de entenderlas.
* Es preciso conseguir que los estudiantes fijen los esquemas gramaticales básicos para que puedan obtener la autonomía que requiere un adecuado uso de la lengua; no obstante, consideramos que los puntos gramaticales se deben presentar contextualmente e insertados en muestra auténtica de la lengua.
* Sugerimos que los conceptos lingüísticos sean señalados y, en la medida de lo posible, presentado dentro de esquemas gramaticales completos para que los alumnos no aprendan segmentos fragmentados, evitando, de ese modo, que necesiten sobregeneralizar a la hora de producir sus mensajes.
* Es necesario que se presenten las excepciones a las reglas generales, si existen, y, en algunos casos, las diferencias con respecto a la lengua materna. En ese particular para que el profesor pueda presentar las estructuras contrastivas o al menos tenga los elementos para evaluar si deben o no ser presentadas, necesitará conocerlas de antemano (Durão, 1999: 53).

Todas son sugerencias muy válidas para decir la verdad. Para adoptar un camino que privilegie el análisis de las estructuras contrastivas debemos conocerlas de antemano, además, se debe prestar atención al ambiente en que están inseridos, profesor y alumno, desde luego. El ambiente en que nos encontramos es fronterizo, es el espacio de la semiosfera. El concepto de semiosfera está fundamentado en la teoría de la biosfera del químico V. I. Vernádski y del dialogismo de M. Bakhtin. Formulado por I. Lotman para exprimir la cultura como un organismo no separando aspectos biológicos de aspectos culturales, el hombre del mundo. Nosotros, los latinoamericanos, tenemos una relación mucho más intensa con nuestro ambiente de lo que pensamos. Nuestra cultura es múltiple, barroquizada, carnavalizada y antropofágica. Quisiera recordar el habla fundamental de Emir Rodríguez Monegal (1979: 408):

> Do ponto de vista dos colonizadores ou do ponto de vista dos colonizados, o conflito de culturas e de mitos produziu versões igualmente carnavalizadas. Nessas versões, as culturas opostas e até heterogêneas a parecem inesperada e brilhantemente integradas. Os antropólogos já estudaram as infinitas variações de alguns cultos afrocubanos ou afrobrasileiros, o sincretismo de culturas que eles implican, a mescla e confusão de qualquer possível origem que pratiquem. No conceito de Carnaval, a América Latina encontrou um instrumento útil para vê-la não como uma submissão aos modelos ocidentais, não como mera corrupção de algum original sagrado, mas como paródia de um texto cultural que en si mesmo já continha a sementes de suas próprias metamorfoses.

La naturaleza fantástica de Latinoamérica favoreció la proliferación de los textos de rasgo fantástico en el siglo pasado. La novela y el cuento fantástico, no la literatura realista de rasgo político, llevó a Latinoamérica a asomarse a la cabeza en lo de la narrativa moderna. Y la vida postmoderna, las nuevas tecnologías de la información y todo un mundo virtual que crece a cada día ante nosotros, parece que ya fue anticipado en algunos de los cuentos de Borges, Bioy Casares o de Cortázar. E ignoramos lo moderno que somos. ¿Cuántos brasileños conocen el gran narrador que es el escritor paraguayo Augusto Roas Bastos? Por no hablar de Horacio Quiroga, Adolfo Bioy Casares, Alejo Capentier, Miguel Ángel Asturias, Juan Rulfo, entre tantos otros. ¿Cuántos argentinos, paraguayos, colombianos, mexicanos, o cubanos conocen a los escritores brasileños João Guimarães Rosa, Clarice Lispector o J. J. Veiga? Si hiciéramos una investigación siguiendo el modelo estadístico comprobaríamos lo que ya sabemos. El porcentaje sería bajísimo. Es una lástima que en Brasil la enseñanza de lenguas esté separada de la enseñanza de las literaturas. Cada vez más, en el área de las Letras seguimos a contramano de la especialización, cuando todas las áreas nos piden que seamos multidisciplinares. El error es oficializado a través de la división en departamentos de lingüísticas y de teorías literarias en nuestras universidades. Uno puede graduarse, e incluso sacar diploma de doctorado en lingüística o en lingüística aplicada sin saber nada de nada de literatura brasileña. Tampoco de literaturas extranjeras.

Todos los que tienen la costumbre y la suerte de leer obras literarias en sus idiomas originales sin cortes o adaptaciones ya saben la intensidad de interación que se establece con otros pueblos y otras culturas, leyéndolos. Quisiera proponer la lectura de textos artísticos de nuestros escritores latinoamericanos contemporáneos como una de las alternativas solucionables a dichos problemas que no hemos logrado solucionar con el uso pragmático de las gramáticas. No se rechazan las normas gramaticales, pero no todo se resuelve con técnicas en el aula. Ya decía Jakobson que el texto existe antes del lenguaje, este se hace en el texto, a partir del texto y no al contrario. En los textos poéticos encontramos las estructuras más profundas de una lengua.

Más allá de la discusión teórica propongo una práctica de (lectura), que trate de formar un paradigma mínimo de textos artísticos, los cuales posibilitarían al lector (ya sea alumno, ya sea profesor) entrar en contacto con las estructuras profundas de la lengua, a través del signo poético, o sea, de las relaciones afectivas. No voy a hacer el manual, cada uno tiene que crear su paradigma de acuerdo con su sensibilidad. Quiero decir sensibilidad con los textos, con el ambiente, con la edad de los alumnos, etc.

Ahora, si me hacen la pregunta, ¿por qué autores latinoamericanos y no españoles? tocamos en un punto clave de toda esa problemática que envuelve la enseñanza de lenguas y de literaturas en Brasil. El papel que juegan las editoras, los libreros, los gobernantes, los profesores, todos tenemos responsabilidades. No es que debemos rechazar a los autores españoles, esto sería una estupidez, lo que debemos rechazar con rebeldía de profesor es la manera con que se nos presentan casi siempre los mismos autores del llamado realismo español. De seguir así, vamos a continuar estudiando la historia de la literatura, la historia de movimientos y agitaciones culturales, llamados de movimientos literarios, pero nunca la literatura propiamente dicha. Las editoras colman las estanterías de las librerías con adaptaciones de obras dichas importantes para ese o aquel otro período de la literatura. Muchas de esas adaptaciones traen reproducciones en vídeos o en CD de audio. A veces un libro llega acompañado de varias *medias*, lo que siempre es bueno para trabajar en el aula. Entretanto, las experiencias demuestran que estas lecturas no suelen ser placenteras. Los brasileños jóvenes, la mayoría de los estudiantes de español en Brasil, leen las obras cumbres del realismonaturalismo brasileño: *O mulato*, e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Cabeleira,* de Franklin Távora, *O bom crioulo*, de Adolfo Caminha, por imposición de las escuelas que les obligan a leer dichos contenidos, ya sea para cumplir el programa de estudios secundarios, ya sea para hacer los exámenes de admisión a las buenas universidades. Resulta que prácticamente ninguno de ellos vuelven a leer esos libros durante toda la vida. La cosa empeora si consideramos que por el hecho de haber sido colonizados por Portugal, estamos obligados a leer una lista de autores portugueses que nada valen desde el punto de vista estético literario. Lo mismo pasa, creo, con los estudiantes de los países hispanoamericanos, colonizados por España en el pasado, ahora tienen que leer una lista de autores españoles que solo cobran respeto dentro del estudio de los llamados períodos literarios. Latinoamérica tiene ya una producción

artística literaria que le permite liberarse del yugo colonizador que nos ha sido impuesto. Críticos como Borges, Octavio Paz, Haroldo de Campos, Rodríguez Monegal, entre otros, ya demostraron eso, ahora falta la osada exigencia de los profesores. Queremos la publicación de novelas, y principalmente de cuentos, de autores latinoamericanos en ediciones didácticas.

Hay que prestar atención que con edición didáctica no quiero referirme a obras adaptadas, de las cuales se corta gran parte del texto. Estas series graduadas de lectura sirven para los chicos, y para los adultos en un primer momento, cuando se está buscando equilibrar palabra tras palabra para abstraer un significado, una primera información. Sin embargo, ellas suelen disminuir la posibilidad de llegar al signo poético. Abogo por la lectura de cuentos. Quizá, la publicación de pequeños libros en edición barata, con uno, dos o tres cuentos cada uno. Incluso, que traigan un CD de audio sobre los cuentos, u otro soporte cualquiera que facilite el acercamiento a la obra. Pero, que lo más importante sea respetado, la integralidad del texto artístico. Recuerdo una entrevista de una escritora brasileña, no sé si Clarice Lispector o Lygia Faculdades Telles, en que la autora decía sentir miedo de revisar sus propios cuentos, pues consideraba que los textos ya escritos tienen dos piernas: una que anda y otra que no anda. Si el texto cobra vida, tampoco el autor sabe ya distinguirlas. El peligro en la revisión, lo extiendo también a la adaptación, es que se puede cortar justamente la pierna que anda.

Y ¿qué decir de los libros llamados paradidácticos que han salido a la luz en los últimos años, aquí en Brasil? Los libros escritos y publicados para ayudar el aprendizaje del español siguen los mismos matices de los paradidácticos en general. Están preocupados en transmitir valores éticos o en aplicar moralejas. Una pesquisidora brasileña, investigadora del fenómeno literario, Regina Zilberman, discute «El estatuto de la literatura infantil», en donde aclara algunos puntos respecto al origen de esa problemática:

> É a psicologia infantil que assegura a teoria da formação da criança; e sua aplicação no campo didático proveio da pedagogia. Porém, ocorreu ainda uma ressonância no terreno artístico, através do aparecimento da literatura infantil. Assim, a emergência deste gênero explica-se historicamente, na medida em que aconteceu estreitamente ligada a um contexto social delimitado pela presença da família nuclear doméstica e particularização da condição pueril enquanto faixa etária e estado existencial. Por outro lado, tornou-se um dos instrumentos através do qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos. (Zilberman, 1987: 11-12)

Es decir, la cosa no ha cambiado casi nada desde el nacimiento de la literatura infantil en el siglo XVIII. ¿Habrá un estatuto de los paradidácticos en favor del arte verbal en Brasil? Actualmente nuestros libros que trabajan los temas transversales suelen atender siempre a fines pedagógicos y nunca literarios.

Quisiera volver a hablar de la cercanía del portugués de Brasil con el castellano de los escritores latinoamericanos, y, por supuesto, con el castellano del *Quijote*,

ahora sin cuidados con la palabra interferencia. Hace como tres o cuatro años asumí 4 grupos de estudiantes de español en São Paulo. Todos adolescentes entre 15 y 18 años. Llevaban dos años estudiando el idioma de Cervantes a través de manuales didácticos. Entonces les propuse que en este último año de curso íbamos a leer cuentos de autores contemporáneos, pero sin adaptaciones. No me imaginaba la sorpresa y la alegría que tales tareas me proporcionarían. Lo primero que pasó fue el asombro de una chica que leyó la palabra *sobremesa*, en un cuento de Cortázar. Ella había aprendido la palabra *postre*. En segundo, me vino un chico a preguntar si la palabra *calzada* estaba empleada correctamente, en un cuento de Augusto Roas Bastos. Él había aprendido la palabra *acera* en los manuales, y había leído la palabra *paseo* en un librito intitulado *Pepe Rey*, de la editora Edelsa. Les parecía raro que estas palabras pudieran parecerse tanto con sus similares en portugués. Hispanoamérica pone en boga muchos vocablos que están fuera de uso en España. Y la palabra *corredor*, leída en un cuento de Borges, les espantó a todos que se habían esforzado siempre para pronunciar bien la palabra *pasillo*. Bioy Casares escribió una novela fantástica, en la que bandos de jóvenes empiezan a matar a los viejos porque pierden los reflejos, y así ya no puedan proceder con la misma prisa que los más jóvenes. A esa lucha entre generaciones Bioy Casares pensó dar el título de *Diario de la guerra de chanjo*. Le mostró el libro a Borges, quién lo aconsejó cambiar el título, pues una buena novela, le daba pena que tuviera para siempre la foto de un chanjo esculpida en la portada. Bioy Casares no obedeció a su amigo, pero utilizó un artificio lingüístico. Publicó la novela con el título de *Diario de la guerra del cerdo*. El vocablo cerdo se dice en España, pero en Argentina es arcaizante. Con ese truco Bioy Casares logró desplazar el ambiente de la novela a otra realidad, ganando efecto fantástico, aunque las escenas pasen en Buenos Aires. Si un bien intencionado pedagogo resolviera ajustar el título para *Diario de la guerra del chanjo*, la novela perdería parte de su rasgo fantástico para volverse un tanto más realista. Ya no sería la obra que es, pues se cortaría la pierna que anda. La traducción al portugués *Diário da guerra do porco* no nos permite apreciar estos matices. Estamos submergidos en la semiosfera del texto castellano y del texto portugués. Ojalá nuestra tradición latinoamericana, paródica y transculturadora, pueda continuar, a ejemplo de Borges en «Pierre Menard, autor del *Quijote*», seguir reinventando el *Quijote* en cada relectura que hacemos. Que nuestras lecturas puedan revelarnos como protagonistas de la realidad y de la ficción. Como los personajes de la segunda parte del *Quijote* están leyendo sobre ellos mismos en la primera parte. Que la diversidad cultural ayude a fomentar el buen gusto artístico en cada buen libro que el profesor enseñe a sus alumnos, en cada buen libro que los alumnos se lleven a casa, eso por más unos 400 años.

## BIBLIOGRAFÍA

Alves, D. M., 1998, «La importancia de trabajar con poesía en las clases de español como lengua extranjera», *Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes,* São Paulo, pp. 111-116.

Borges, J. L., 1969, «Pierre Menard, autor del *Quijote*», en: *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé.
Durão, A. B. A. B., 1999, «Los errores típicos de brasileños aprendices de español y la fosilización», en: A. B. A. B. Durão y O. Góes de Andrade (orgs.), *Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol*, Londrina, EDUEL.
Gombrich, E. H., 1994, *Para uma história cultural*, Lisboa, Gradiva.
Jabobson, R., 1977, *Lingüística e Comunicação*, São Paulo, Cultrix.
Lotman, I. y Escuela de Tartu, 1979, *Semiótica de la Cultura*, Madrid, Cátedra.
Muriati, M., 1990, *Bioy Casares y el alegre trabajo de la inteligencia*, Barcelona, Corregidor.
Paz, O., 1990, *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica.
Rodríguez M. E., 1979, «Carnaval/Antropofagía/Parodia», *Revista Iberoamericana*, 108-109, XLV: 408.
Saavedra, M. C., 1956, *Don Quijote de La Mancha,* Buenos Aires, Espalsa Calpe.
Zilberman, R., y Cademartori, L., 1987, «O Estatuto da Literatura Infantil», en: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação,* São Paulo, Ática. http://www.pucsp.br/pos/cultura/conceito.htm