

El reto del trabajo con comprensión lectora en E/LE para profesores y estudiantes brasileños

Cristina Vergnano Junger
UERJ, Brasil

1. Introducción:

En mayo de 2004, el Senado Brasileño aprobó un proyecto de ley cuyo objetivo es disponer sobre la inclusión de la lengua española en el currículo escolar de Enseñanza Media¹ (Brasil – Senado Federal, 2004). En el momento, dicho proyecto espera en la Cámara de Diputados una nueva votación debido a ajustes sugeridos en su redacción. La propuesta cuenta, además, con el apoyo del Ministerio de Educación, con la justificación de que *“vai fortalecer as relações do Brasil com o Mercosul. Nós somos o único país da América Ibérica que fala português. Precisamos falar espanhol também.”* (Brasil – Ministério de Educação, 2004).

La existencia del Mercosur, de hecho, despertó el país para sus vecinos hispanohablantes e incrementó la presencia en nuestro territorio de múltiples empresas de países hispanos. Eso genera nuevas oportunidades de empleo, que demandan el dominio del español como uno de los requisitos para lograrse trabajo, con la consecuente valoración de su aprendizaje. También el carácter de idioma de comunicación y divulgación de información que tiene el español fortalece la demanda por su estudio.

La cuestión, sin embargo, nos parece más compleja que una simple aprobación de una ley y no está apartada de las preocupaciones de la comunidad académica del español en Brasil. En las reuniones de presidentes de asociaciones de profesores de español², algunas preocupaciones quedaron evidentes. Todos tenían interés en saber noticias de la nueva legislación, pero, a la vez, el tema motivaba cuestiones tanto de orden práctico como académico. Brasil tiene un territorio muy amplio y diversificado. En muchos estados no hay aún licenciatura en español, o, si lo hay, se trata de cursos muy recientes, que llevarán aún un tiempo para formar docentes, y se ubican preferentemente en las capitales, como en Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Amazonas, por ejemplo. Hay, además, heterogeneidad en lo que se refiere a recursos materiales, aparte la carencia humana de docentes

¹ Este nivel de enseñanza equivaldría, en España, a parte de la Educación Secundaria Obligatoria e inicio Bachillerato, con estudios entre 14 y 16 años.

² La serie de reuniones ocurrió durante el X Congreso Brasileño de Profesores de Español – Natal, 2003 – y en el pre-congreso del evento nacional (XI Congreso Brasileño de Profesores de Español) que ocurrirá este año en Salvador – reunión ocurrida en noviembre de 2004.

universitarios en el área. Eso significa que, poner en práctica la ley en el plazo de cinco años que fueron sugeridos, no será una tarea simple, ni rápida. Éste, tal vez, sea el primer reto que debe enfrentar la clase de profesores de español en todo el país.

Le legislación define que la oferta de español es obligatoria para los establecimientos de enseñanza. No está, con todo, claro cómo se hará eso, cuántas horas semanales de clase se impartirán, durante cuantos años (la Enseñanza Media posee tres años de estudios), si el español será la segunda lengua extranjera, de la cual habla la ley 9394 (Ministerio de Educação e Desporto, 1997), ofrecida en el currículo. Pero, pese a todas esas indefiniciones, tal vez sean las cuestiones didáctico-pedagógica y filosófica las que tenderán a generar mayores dificultades. Un factor agravante es justamente la heterogeneidad que se observa en el territorio brasileño. Además de la posible falta de tradición académica en algunos contextos, los programas y concepciones de enseñanza-aprendizaje varían bastante, aun en un estado pequeño como Río de Janeiro, que posee un gran número de licenciaturas en portugués-español y larga trayectoria en la enseñanza del idioma (Junger, 2002a)³.

Proponemos reflexionar, a lo largo de este breve trabajo, sobre la problemática de la formación de los profesores de español versus su actuación, con foco en la comprensión lectora y en las directrices curriculares brasileñas para la Enseñanza Básica. Nuestro objetivo es traer a discusión la tensión que nace de la constatación de que una propuesta educativa se presenta – la implantación de la lengua española como idioma obligatorio – en un ambiente que no siempre ofrece condiciones adecuadas a llevarlo a término.

2. Una rápida mirada sobre los *Parâmetros Curriculares Nacionais*

³ En nuestra tesis de doctorado, para llevar a término el estudio sobre la enseñanza de lectura en los cursos de graduación en español de la región metropolitana de Río de Janeiro, comenzamos listando las instituciones que ofrecían dicha carrera. En 2001, cuando se recolectaron los datos, eran 3 instituciones de enseñanza superior (IES) públicas y 6 IES privadas en la capital y ciudades vecinas. Seguimos con la investigación en el ámbito de nuestra universidad – proyecto: *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma abordagem integrada quantitativo-qualitativa* –, ampliándola a todo el estado. En este momento, contamos las mismas 3 IES públicas y 13 IES privadas, de las cuales, 10 están en la ciudad de Río de Janeiro, 2 en ciudades vecinas (región metropolitana de Río de Janeiro) y 4 en ciudades del interior del estado de Río de Janeiro. Hay aún 2 instituciones particulares que están organizando sus cursos, sin que se haya definido la fecha de su inicio.

A la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - n° 9394 (Ministerio de Educação e Desporto, 1997), se siguieron los documentos de orientación filosófico-metodológica que deben servir como apoyo a la planificación, puesta en práctica y evaluación del proceso educativo en la enseñanza reglada brasileña: los *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCNs (Brasil, 1998. Brasil, 1999). Esos documentos se elaboraron para la Enseñanza Fundamental y para la Enseñanza Media. En el primer caso, se dividieron en Parámetros para Primero y Segundo Ciclos – relativos a los estudios de la etapa inicial de la primaria, entre 6/7 y 10 años – y en Parámetros para Tercero y Cuarto Ciclos – relativos a la escolaridad entre 11 y 14 años. En lo que se refiere a la lengua extranjera (LE) nos interesan esos últimos, ya que en las etapas anteriores no se incluye más que la lengua materna (LM), o sea la lengua portuguesa, en los currículos, y los de la Enseñanza Media.

Los libros correspondientes a esos documentos se organizaron por áreas de conocimiento, siendo uno exclusivo para Lenguas Extranjeras en el caso de la Enseñanza Fundamental y uno para Lenguajes, códigos y sus tecnologías – lengua portuguesa, lenguas extranjeras, lenguajes artísticos y educación física – en el ámbito de la Enseñanza Media. Para componerlos se organizaron equipos y grupos de trabajo de expertos en cada área y, dentro de lo posible, se hicieron consultas a docentes de la comunidad escolar.

Tratando específicamente de las lenguas extranjeras, se reconoce su importancia en la sociedad moderna y el derecho que tiene el ciudadano a su aprendizaje, con la correspondiente responsabilidad del sistema escolar en ofrecerlas. La posición político-filosófica-educativa asumida en los PCNs es la de que, al lado de la LM, las LEs ofrecen la posibilidad de desarrollo de la capacidad de uno para involucrarse discursivamente, al mismo tiempo en que involucra a los demás con quienes interactúa. Son también un medio de profundizar la autopercepción por el contacto, (re)conocimiento y respeto al otro – el usuario de la LE estudiada –, su lengua y cultura (Brasil, 1998). Se destacan, también, la integración del aprendiz en un mundo globalizado, la posibilidad de alcanzar una competencia lingüística que le permita el acceso a variada información y el vínculo que el estudio debe guardar con la formación del joven para el mundo del trabajo, en especial en el caso de la enseñanza secundaria (Brasil, 1999).

Ambos textos defienden el plurilingüismo en términos de oferta de asignaturas de LE, aunque reconocen la importancia que ocupan el inglés y el español en la

actualidad, debido a factores económicos. Señalan, sin embargo, que las especificidades de cada comunidad – grupos de inmigrantes, áreas de frontera etc – deben considerarse en el momento de definir qué idiomas extranjeros se ofertarán en una escuela. La cuestión, entonces, es luchar contra la tendencia a la hegemonía de ciertas lenguas, reconociendo el valor propio de cada realidad lingüística y social. Como en la Enseñanza Media hay dos LEs en el currículo, la segunda puede atender a tales peculiaridades regionales, sin que se sacrifique la oferta de uno de los idiomas más solicitados en el mercado laboral (Brasil, 1999).

Pero, ¿qué se entiende en los PCNs como una enseñanza de LE que atienda a los principios anteriormente comentados? En los PCNs de Enseñanza Fundamental (Brasil, 1998), el enfoque destaca tanto un abordaje socio-interactivo, como comunicativo. Se destaca, con todo, que lo mínimo que se debe tener como meta es el desarrollo de la lectura comprensiva. La metáfora de la cámara fotográfica lo ilustra bien. Señala que, partiendo de la habilidad lectora que da al individuo acceso a múltiples informaciones en nuestro mundo letrado, se puede ir ampliando las habilidades de los alumnos, según sea necesario o lo demande el contexto (Brasil, 1998: 21). De todos modos, hay que tener claro el carácter interactivo, comunicativo y social de las lenguas, promoviendo un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y relacionado a los contextos reales de vida.

Así también los PCNs de Enseñanza Media, hacen hincapié en la necesidad de que el estudio de una LE esté involucrado en la vida. Para eso, propone un enfoque amplio, centrado en competencias múltiples: comunicativa, lingüística (gramatical), sociolingüística, discursiva y estratégica. Critica a la vez la enseñanza excesivamente gramatical y descontextualizada, llamando la atención para la necesidad de enfocar cuestiones culturales de la lengua objeto y relacionarla a otras áreas de estudio del alumno (Brasil, 1999).

En ese panorama, podemos reflexionar sobre la importancia que adquieren la comprensión e interpretación en el proceso educativo. Ampliar el autoconocimiento por el contacto con el otro, deshacer prejuicios, desarrollar el potencial para la convivencia y el respeto intercultural, aprender a buscar conocimiento, fomentar el pensamiento crítico... Todos esos objetivos, presentes en ambos documentos de manera más o menos directa, exigen prácticas comprensivas de los discursos orales, escritos, de imágenes y gestos, que juntos son instrumentos de la

comunicación humana, de su pensamiento y de la (re)construcción del mundo en que vivimos.

3. La cuestión de la lectura

Si las directrices de la educación brasileña, en lo que se refiere a las LEs, parece apuntar para un énfasis al proceso de comprensión e interpretación, aún cuando se trata de producir en esos idiomas, entonces, discutir lectura es una necesidad de la formación docente. Es adecuado destacar que, en diferentes cursos de actualización y/o especialización para profesores de español, de los que hemos participado impartiendo clases (sea sobre lectura, sea sobre legislación y enseñanza de E/LE), quedó manifiesto en distintas situaciones que no es una unanimidad el dominio de las directrices de los PCNs. Además, las creencias y conocimientos respecto a la posición de la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español tampoco figuran de forma homogénea o clara. Aún así, se multiplican las oportunidades de discusión de esa habilidad lingüística y de sus aspectos didáctico-pedagógicos⁴.

Pero, ¿cómo definiríamos la lectura y el ámbito de sus estudios? Aunque la lectura no sea una de las destrezas lingüísticas más prestigiadas en los materiales y en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje de español (Denyer, 1999), la preocupación con actividades que la desarrollen tiene un lugar casi siempre garantizado en la actualidad. Varios estudiosos se ocupan de su descripción y de la discusión de propuestas para fomentar la competencia lectora en los aprendices (Cassany et. al. 1994; Cicurel, 1991; Colomer & Camps, 2000; Denyer, 1999; Grigoletto, 1995; Moita Lopes, 1996; Solé, 1994; Junger, 2002a. Junger, 2002b.), sea en los estudios de LM, sea en los de LE (en especial, para nosotros, el español LE).

Denyer (1999) nos ofrece un breve panorama de la relación texto-lectura/ enfoques de enseñanza-aprendizaje de LE. Si observamos esa trayectoria, vemos que, en un enfoque tradicional, la importancia era dada al vocabulario y a las estructuras gramaticales. Por lo tanto, el texto (literario) funcionaba como un

⁴ La Municipalidad de Río de Janeiro suele ofrecer capacitaciones a sus docentes, en las cuales es común la presencia de talleres de trabajo con textos escritos. También aparece el tema de la lectura en cursos de Especialización en Español en IES públicas y privadas, bien como crece el número de tesinas, tesis y líneas de investigación que enfocan de alguna manera el asunto (por ejemplo, en instituciones como la UERJ, UFRJ, UFF, en Río de Janeiro; USP, en São Paulo, UFG en Goiânia).

instrumento para el aprendizaje y fijación de lo que se consideraba la lengua culta modelo. No había espacio para interpretaciones o tareas específicas de comprensión. Cuando el foco se desplazó a la lengua oral y lo importante era pronunciar palabras y frases de la manera más cercana a los nativos del idioma estudiado, con dominio de vocabulario y estructuras prefijadas, el texto pasó a ocupar un papel secundario. Sólo se lo empleaba tras la práctica oral bien desarrollada y a partir de modelos fabricados y controlados con exclusivo fin didáctico. Con el desarrollo de los enfoques comunicativos, se vuelve a valorar la lectura dentro del marco de la comunicación, pero el texto es más bien usado como un pretexto para alcanzar los objetivos comunicativos, con foco en la discusión. Hoy, observamos un espacio más ampliamente dedicado a la lectura en abordajes instrumentales y con la enseñanza de E/LE con fines específicos.

Podríamos decir que los estudios lingüísticos que se ocupan del tema en la actualidad, se basan en dos grandes líneas, según los teóricos que subyacen al trabajo investigativo y/o didáctico-pedagógico. Así, tendríamos la lectura vista bajo una óptica socio-interactiva (Moita Lopes, 1996. Denyer, 1999. Colomer & Camps, 2000. Junger, 2002b.) y la lectura vista como enunciación (Grigoletto, 1995. Orlandi, 1999. Junger, 2004).

En el primer caso, nos referimos a la lectura que se desarrolla como un proceso de interacción entre lector y autor, mediada por el texto. Durante la comprensión juegan tanto las informaciones presentes en el material escrito (palabras, imágenes, aspectos tipográficos, la fuente, el tipo del texto) como el bagaje del lector, sus conocimientos de mundo (enciclopédicos), lingüísticos y estratégicos. La negociación del mensaje a través del intercambio de esos dos planos (del texto y del bagaje del lector) le hace al lector un sujeto activo del proceso. O sea, respecto a modelos de procesamiento de información anteriores (el ascendente y el descendente), este modelo interactivo se muestra más complejo, ya que tal procesamiento ocurre en doble sentido: ascendente y descendente a la vez, requiere estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y demanda participación activa del lector (Moita Lopes, 1996. Denyer, 1999. Colomer & Camps, 2000. Junger, 2002b.).

La visión de la lectura como enunciación surge en el ámbito del Análisis del Discurso (AD)⁵. Aunque sus teóricos no se ocupen específicamente de la cuestión pedagógica del proceso lector, Maingueneau (1996) nos ofrece un cuadro sobre los tipos de lector, su relación con el texto (como coenunciador), los componentes de la lectura.

En Brasil, muchos trabajos enfocan la lectura bajo la perspectiva enunciativa, orientados al contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Grigoletto, 1995. Coracini, 1995. Orlandi, 1999. Junger, 2001. 2002a. 2004). Lo que se propone es que la lectura comienza en la etapa de producción del texto por su autor y se completa a cada recepción, con la *producción de lectura* por parte del sujeto lector. Ambos son sujetos (enunciador y coenunciador) de la enunciación y aportan sentidos al discurso. Se trata de trabajar los efectos de sentido (re)construidos durante y a partir de la lectura, considerando las aportaciones del sujeto lector. La situación de enunciación – sujetos involucrados en el proceso, tiempo y espacio (cuando y donde ocurre la enunciación) – son factores imprescindibles en esa reconstrucción de sentidos (Orlandi, 1999).

Como lo señala Maingueneau (1996) al referirse a los textos literarios y aplica Junger (2002a.) al ámbito de las LEs, la lectura es una enunciación que se extiende a un tiempo y espacio en que no necesariamente coinciden autor y lector. Esa descontextualización puede provocar interpretaciones y construcciones de sentido muy variadas, porque el contexto socio-histórico en el que están involucrados los sujetos y el mismo discurso afectan tanto la manera como éste es producido como su comprensión.

Otros dos factores que contribuyen para esa labor de atribución de sentidos son los aspectos genéricos y la multiplicidad de voces que se pueden traer a un discurso dado. Hay que considerar que las características de cada género son distintas, bien como su papel y función social. Esas diferencias imprimen posibilidades de lecturas específicas, que cambian según sean diversos los géneros. A la vez, la presencia de discursos relatados y polifonía, o sea, cada voz traída para un discurso por su enunciador, también imprime caminos múltiples para la reconstrucción de sentidos (Junger, 2001. 2004).

⁵ Nos referimos aquí y en nuestras investigaciones al AD de línea francesa (Maingueneau, 1996), aunque reconozcamos la existencia de estudios discursivos en corrientes angloamericanas.

El proceso lector de manera general presenta algunas dificultades pedagógicas, tanto por la falta de claridad de las orientaciones institucionales, como por su presencia no-sistemática en los cursos de licenciatura. La inclusión de los presupuestos teóricos del AD en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de E/LE se presenta como más novedoso aún para la mayoría de los docentes, no figurando tampoco en los documentos institucionales cuando éstos tratan de la lectura. Una de las razones probables para tal hecho es su ausencia en muchos de los programas de licenciatura en español y las pocas investigaciones en enseñanza de E/LE que utilizan esa base teórica en Brasil. Lo que observamos, por lo menos en el estado de Río de Janeiro, es la heterogeneidad en los enfoques y en el destaque dado a la lectura durante la formación docente, por parte de sus profesores (Junger, 2002a). Lo que señalamos en nuestra investigación de doctorado se viene confirmando en los contactos con docentes y estudiantes universitarios de español en eventos, talleres, cursos y eventos académicos en los últimos tres años.

4. El discurso y la práctica de los profesores: un ejemplo y una reflexión

Como hemos venido comentando, el trabajo con comprensión lectora en las asignaturas de E/LE en el contexto brasileño, en especial de Río de Janeiro, cuenta con algunas dificultades de distintos orígenes. Primero, está la creencia más o menos generalizada (tanto docente como de los alumnos) de que lo más prestigioso en términos de enseñanza-aprendizaje de LE es la producción oral, seguida de la escrita, dentro de una perspectiva que se asume como comunicativa. Aún en el mismo ámbito, cabe señalar que el dominio de la gramática y de un amplio vocabulario se considera, a menudo, como prerrequisito al buen desempeño en E/LE. En segundo lugar, tenemos la falsa idea de que la transparencia entre el portugués y el español, generada por la coincidencia y/o proximidad del léxico y de aspectos gramaticales, da cuenta de las estrategias necesarias al desarrollo de la lectura. Hay, también, la queja general de que a los alumnos les aburre leer, y que no lo saben hacer siquiera en su LM. En ese sentido, insistir en clases de lectura provoca falta de motivación en los aprendices, que, por consiguiente, rechazan la lengua y su estudio. Se suman a todo eso, las ideas contradictorias sobre qué es leer, cuál es el papel del texto en clase, cómo desarrollar la destreza de comprensión lectora y qué exigir como estudio y evaluación en un programa prioritariamente basado en la lectura.

Como señalamos, la fuente de tales problemas y creencias puede ser las deficiencias durante a formación universitaria del docente. Pero creemos que lo que nos acompaña a lo largo de toda la vida escolar y familiar respecto a nuestra relación con los textos contribuye para solidificar posiciones y hacer más difíciles los cambios de actitud.

Pasamos a comentar, a título de ejemplo y reflexión, reacciones de profesores que participaron de un curso de actualización en enero pasado, ofrecido en Río de Janeiro. Impartimos, con una compañera, una asignatura sobre comprensión lectora en clases de E/LE, presentando un repaso sobre los modelos de lectura de la línea angloamericana (ascendente, descendente e interactivo) y fijándonos, como presupuesto teórico, en la lectura como enunciación. También presentamos los aspectos teóricos de la literatura como género y su aplicación en clase de LE. A pesar de tratarse de un mini-curso con solamente doce horas/clase, la propuesta fue ofrecer un panorama teórico y, después, fomentar actividades prácticas de preparación de tareas de lectura.

En la primera clase, preguntamos a los profesores participantes: (a) qué era lectura/ leer para cada uno y (b) qué espacio ocupaban los textos y la lectura en sus clases de E/LE. Los docentes estaban distribuidos en cuatro clases, con una media de 22 personas en cada. De los 88 que devolvieron resuelto el cuestionario, la mayoría (64) estaba compuesta de residentes en la ciudad y/o estado de Río de Janeiro, pero había también 3 profesores de Minas Gerais, 2 del Espírito Santo, 15 de São Paulo y 1 de Río Grande do Norte. Había un pequeño número (5 alumnos) que todavía estaba en el último curso de la licenciatura, aunque sólo uno de ellos no trabajaba aún de profesor.

En cuanto al campo de trabajo, había: 71 profesores de escuelas públicas y particulares de enseñanza reglada (39 actuando en Enseñanza Fundamental, 32 en Enseñanza Media); 8 de los Centros de Idiomas, que ofrecen LEs a los estudiantes de las escuelas públicas fuera de su horario de clases regulares; 21 de cursos libres de idiomas o con alumnos particulares; 9 en cursos preparatorios para el ingreso a la universidad; 2 en la Enseñanza Profesional, otros 2 en la Enseñanza Superior y, finalmente, 1 en curso de suplencia para adultos. Como la mayoría de los profesores trabaja en más de una escuela, la suma de actuaciones profesionales sobrepasa el total de los informantes.

Sobre su formación académica, observamos que 70 eran licenciados en español, 5 estaban concluyendo su licenciatura, 7 no lo han explicitado y 6 tenían formación universitaria en otra área⁶.

Pedimos, entonces, a los informantes que respondieran las cuestiones en una hoja para después desarrollar un debate sobre sus contenidos. Todo eso se hizo antes de la introducción sistemática del tema de la asignatura.⁷

Con relación al concepto de lectura, pudimos separar las respuestas en siete bloques de definiciones: (a) imprecisas (total de 21); (b) con foco en la información (total de 31); (c) relacionadas a cognición y modelo interactivo (total de 9); (d) con foco en la decodificación (total de 3); (e) con foco en la comprensión/ interpretación de textos (total de 22); (f) con foco en aplicaciones de texto ajenas al proceso comprensivo (total de 8) y (g) a partir de un enfoque discursivo (total de 1). Cuando nos referimos a *foco*, queremos señalar lo que fue más importante para cada profesor, lo que mereció destaque al exponer éste su visión sobre lectura. Respectivamente, entonces, el acto lector se presentó como: un instrumento de acceso a la información; un proceso de orden cognitivo, relacionado a la interacción lector/texto; simple decodificación de palabras; un conjunto de actividades orientadas al desarrollo específico de la comprensión/ interpretación; un pretexto para el desarrollo de otras destrezas y contenidos; o como una actividad de construcción de significados en diferentes géneros. Lo que llamamos *definiciones imprecisas* reunió un conjunto de asertivas que no se caracterizaron como definición. Fueron más bien valoración de la lectura en el contexto de las actividades humanas, o indicación de alguna de sus características.

La suma final de las definiciones sobrepasa el número máximo de informantes (95 para 88 personas), debido al hecho de que se presentaron, en algunos casos,

⁶ La situación de personas actuando en clases de E/LE sin la debida capacitación suele ser un problema en Brasil. Esta muestra no lo deja tan claro, pero hay muchos profesionales que imparten las clases o bien porque son nativos de países hispanohablantes, o bien porque vivieron un tiempo en alguno de ellos, o, aún, estudiaron exclusivamente en una academia de idiomas. A pesar de que, en general, son proficientes en español, hay que reconocer que presentan, con frecuencia, huecos en su aspecto metodológico, por la falta de formación específica.

⁷ El empleo de las respuestas y de los ejercicios producidos por los profesores informantes en nuestra investigación forma parte de la labor investigativa que venimos desarrollando respecto a la lectura en E/LE y la formación de docentes que actuarán con comprensión lectora en su futura actividad profesional. Para que pudiéramos utilizar este material, solicitamos autorización por escrito a cada participante y sólo consideramos el material que nos fue autorizado usar. Originalmente, había 90 trabajos. Cabe añadir que, en principio, la propuesta no estaba pensada como instrumento de investigación. Eso ocurrió en función del desarrollo de los debates en clase.

afirmaciones complejas, con múltiples aspectos. Cuando eso ocurrió, fue necesario desmembrarlas en más de un ítem.

De manera general, lo que se puede percibir es que el énfasis se dividió entre la lectura como fuente de información, (entendida también como adquisición de conocimientos variados) y la lectura como un proceso comprensivo e interpretativo. En el primer caso, el foco no se ubicó en el proceso, sino en aplicaciones del acto de leer. Lo mismo ocurrió con las definiciones que relacionaron la lectura a la práctica de otras destrezas.

La preocupación con el proceso lector en sí se manifestó, por lo tanto, en su definición como comprensión/ interpretación de textos y en los casos en que estuvo asociado a una de las bases teóricas que subyacen a su enseñanza: lectura como decodificación, lectura como interacción y lectura bajo la óptica discursiva.

A los informantes también les preguntamos sobre la presencia de los textos y de la lectura en su práctica docente de clase. Las respuestas obtenidas se agruparon en los siguientes bloques: (a) información imprecisa (27 informantes); (b) destaque a los recursos empleados (16 informantes); (c) mecánica de planificación y práctica en clase (17 informantes); (d) objetivos establecidos (97 informantes) y (e) línea teórica adoptada (1 informante). Aquí también hubo desmembramiento de ítems.

Al tratar del espacio de la lectura en su realidad docente, fueron, pues, los objetivos lo que más importó a los profesores. Pero no todos estaban directamente relacionados al desarrollo de las habilidades requeridas para la lectura (busca de comprensión, análisis de características genéricas, fuente de información; 17 informantes). De hecho, lo más frecuente fueron las metas que ponen la lectura y el texto como pretexto para la enseñanza-aprendizaje de otras destrezas (habla y escritura; 23 profesores), de aspectos formales de la lengua (vocabulario y gramática; 42 informantes), o de aspectos culturales (13 informantes). Ya la gran concentración (27 en 88 docentes) de respuestas imprecisas (sin datos sobre la práctica, con datos confusos, o manifestando desconocimiento sobre la mejor manera de desarrollar la lectura en clase) parece indicar que, para muchos, la cuestión no está aún bien resuelta en términos metodológicos.

5. Algunas consideraciones finales

Comenzamos nuestro texto anunciando la iniciativa gubernamental brasileña de proponer una legislación que hiciera obligatoria la presencia del español en los currículos escolares del país. No caben dudas de que los intercambios económicos y culturales entre Brasil y el mundo hispánico vienen creciendo y tienen la tendencia a aumentar aún más. Nuestra vecindad, compuesta en su mayoría por hispanohablantes, y la existencia del Mercosur refuerzan tal contexto. Sin embargo, las dificultades materiales y humanas para una rápida implantación de la medida son también una realidad que pide reflexión y búsqueda de soluciones. Además, hay que mantener la coherencia con los documentos que ofrecen parámetros para la educación nacional, en el sentido de respetar, promover y dar condiciones de que se manifieste el plurilingüismo en la formación escolar, según las especificidades de cada región del territorio brasileño.

Con relación a esos parámetros, queda manifiesta la orientación hacia una práctica educativa que incentive la reflexión crítica, la capacidad de involucrarse y al otro discursivamente, el respeto y la tolerancia a las diferentes culturas, el desarrollo de la ciudadanía. En ese ámbito, las LEs, en especial el español por su vínculo socio-histórico y geográfico con el portugués de Brasil, vienen a sumarse a la LM, reuniendo condiciones para ese intercambio cultural y para el acceso a fuentes de conocimiento. La lectura adquiere, por lo tanto, un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez que no sólo permite esa ampliación de conocimientos e informaciones, sino que también ofrece un contacto con el otro, su manera de pensar y expresarse.

Leer, sin embargo, acaba caracterizándose como un proceso polémico y complejo: un reto para profesores y alumnos. Aunque vivimos en sociedades letradas, basadas intensamente en material escrito, la lectura acaba transformándose en una actividad de menor importancia, aburrida, sin atractivos, menos destacada que el habla o la escritura. En ningún momento hemos pretendido menospreciar otras destrezas lingüísticas, con todo, evaluamos como preocupante la rara presencia de objetivos y contenidos directamente relacionados a la práctica lectora y a su formación en los cursos de profesores de español. Esa carencia acaba por permitir actitudes inseguras o llenas de ideas preconcebidas respecto a la lectura en clase por parte de los docentes, como, creemos, se observó en los ejemplos del apartado 4.

¿Cómo pretender que se estimule el pleno potencial lector de los aprendices, si sus profesores no han podido vivenciarlo en su formación? Claro está que uno aprende constantemente. Como tenemos que leer, acabamos construyendo caminos propios. Pero, con cierta frecuencia, no logramos ser orientadores de nuestros alumnos en su trayectoria hacia la competencia lectora, pues no tenemos claras las claves para hacerlo. Eso porque lo alcanzamos intuitivamente; no apoyados en una metodología conciente.

No planteamos simplemente que se usen textos en clase, o que se presenten las usuales preguntas sobre contenidos del material leído. Tampoco ignoramos que, además de las prácticas comprensivas e interpretativas, puede haber múltiples empleos para los textos. Más aún, defendemos que la mejor manera de introducir contenidos gramaticales, léxicos y culturales, proponer prácticas orales o escritas es partiendo de textos (sean ellos verbales, gráficos, o cinematográficos). Lo que sí nos preocupa es la poca claridad respecto a las estrategias, conocimientos y actitudes que se deben trabajar y desarrollar para forjarse un lector conciente, autónomo, crítico. En general, lo que venimos percibiendo es que tales preocupaciones no son compartidas por muchos colegas. Otros tantos sólo parecen no tenerlo claro.

El reto existe. Está en la baja seducción que hoy día ofrece la actividad lectora, en una máquina ideológica y social que fomenta la limitación crítica y reduce la amplitud del bagaje de mundo de cada individuo. Esa limitación en el conocimiento enciclopédico, tal vez no en términos de cantidad de información (vivimos en la era de la comunicación rápida), sino en su cohesión (recibimos datos fragmentados, aislados y no desarrollamos mecanismos para conectarlos), contribuye para la poca comprensión y la baja interacción lector/texto/autor. Donde no hay motivación y herramientas para realizar tareas, con frecuencia surge el desinterés. La clave tal vez esté en un círculo: enriquecer la licenciatura, actuando directamente en la formación docente/ practicar el docente esa lectura crítica, interactiva, enunciativa en sus clases.

En cuanto a la teoría subyacente al proceso, asumimos, personalmente, una posición de mezcla de elementos de las corrientes discursivo-enunciativas y del modelo interactivo de lectura. Cada uno ofrece aspectos que favorecen un papel activo de lector, visto como un (re)constructor de sentidos; alguien que enlaza en su práctica lectora lo que le ofrece el autor, por medio de su texto (o imagen), y lo que él mismo trae de su experiencia de vida; un individuo capaz de hacer selecciones –

de textos, fuentes, asuntos, estrategias. Lo importante es aceptar el reto e involucrarse en su solución.

Referencias bibliográficas:

BRASIL. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *PCN de Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL – Senado Federal. *SF PLC 00112/2003 de 12/12/2003*. Brasília: Senado Federal, 2004. http://legis.senado.gov.br/pls/prodasen/PRODASEN.LAYOUT_MATE_DETALHE.SHOW_MATERIA?P_COD_MAT=64832. Entresacado de Internet el 03/03/2005.

CORACINI, Maria José [org.]. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995

BRASIL – Ministério da Educação. *2005 será o ano da educação no Brasil, diz Tarso*. Brasília: MEC/ Assessoria de Comunicação Social, 2004. <http://www.mec.gov.br/acs/asp/ministro/uparg/2004.11.23.17.0.22.pdf>. Entresacado de Internet el 30/01/2005.

CASSANY, Daniel. LUNA, Marta. SANZ, Glòria. *Enseñar lengua*. Barcelona : Graó, 1994.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris: Hachette, 1991.

COLOMER, T. CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. 1ª reimp. Madrid: Celeste Ediciones, 2000.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. “Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira”. In: CORACINI, Maria José [org.]. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE. In: TROUCHE, André Luiz G. REIS, Livia de Freitas. *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España/ Associação Brasileira de Hispanistas, 2001.

----- . *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque*

discursivo. UFRJ, Faculdade de Letras. Rio de Janeiro. [Tesis de Doctorado del Programa de Letras Neolatinas; no publicada], 2002a.

----- . El trabajo con comprensión lectora en lo cotidiano escolar. *In: Cuadernos ENBRAPE*, Belo Horizonte: Librería, 2002b [CD-ROM].

----- . Exercício de leitura: alguns dos múltiplos sentidos atribuídos aos textos. *In: Anais do XII Congresso da ASSEL-RIO*. Niterói: ASSEL- Rio, 2004. [CD-ROM].

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINISTERIO da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Minas Gerais : Delegacia do MEC, 1997.

MOITA LOPES, L.P. Um modelo interacional de leitura. *In: Oficina de Lingüística Aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. *In: BARZOTTO, Valdir Heitor. Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de Lectura*. 4ª ed. Barcelona: Graó, 1994.