



*Universidad Nacional del Nordeste*  
*Facultad de Humanidades*  
*Departamento de Lenguas Extranjeras*

**LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN PORTUGUÉS**  
**LENGUA EXTRANJERA**

Esta tesina ha sido considerada adecuada para la obtención del título de **Licenciado en Lengua Portuguesa** en su forma final por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional del Nordeste.

---

**PROF. MGTER. SALAZAR DA SILVA, ODAIR - Director**  
**UNNE**

---

**Prof. Evaluador**

**Resistencia – Chaco, 21 de diciembre de 2006.**

## **DEDICATORIAS**

*A mis hijos Mariángeles y Leandro, a la memoria de mis padres, a mis hermanos y a todos lo que me alentaron en este proyecto.*

## **AGRADECIMIENTOS**

- ❑ *A Dios por haberme dado fuerza y salud para concretar este sueño.*
- ❑ *A la Prof. Dra. Leonor Scliar Cabral.*
- ❑ *Al Prof. Dr. Vilson José Leffa.*
- ❑ *A mi orientador, Prof. Mgter. Odair Salazar Da Silva.*
- ❑ *Al Prof. Mgter. Emilio José Chuaire.*
- ❑ *A la memoria de mi querida Profesora Clarmy Bueno Zandoná.*
- ❑ *Al Prof. Lic. Sergio Daniel Rubiola.*
- ❑ *Al Prof. Lic. Juan Ramón Chavez.*
- ❑ *A la Prof. Mónica Vásquez.*
- ❑ *A mis alumnos.*

*“Savoir lire c’est être capable de se servir d’un écrit pour mener à bien un projet, qu’il s’agisse d’actions à accomplir (pratiques ou cognitives) ou de loisirs à meubler. Ce qui permettrait d’affirmer que la lecture a été efficace, c’est la réalisation du projet qui l’avait provoquée. Cette réalisation du projet c’est aussi ce que l’on appelle ‘comprendre’ ”.*

**CHARMEUX**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	08
<b>CAPÍTULO I - ¿QUÉ ESTRATEGIAS EMPLEAN LOS ESTUDIANTES EN EL ABORDAJE DE SUS TEXTOS DE ESTUDIOS EN LM (LENGUA MATERNA)?</b> .....	11
<b>CAPÍTULO II - LECTURA DE TEXTO ACADÉMICO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO III - ¿QUÉ PUEDE HACER EL DOCENTE PARA RESOLVER PROBLEMAS DE LECTO - COMPRENSIÓN EN PLE (PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA)?</b> .....	31
<b>CONCLUSIONES</b> .....	59
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	61
<b>ANEXOS</b> .....	63

## RESUMEN

*Este trabajo presenta una investigación de cátedra realizada con alumnos de nivel superior de una universidad privada de la ciudad de Corrientes, capital de la provincia argentina que lleva el mismo nombre.*

*Tomando como referentes teóricos presupuestos de la Psicología Cognitiva (PIAGET, VIGOTSKY, AUSUBEL, FLOWER & HAYES), de la Lingüística Textual (VAN DIJK, DE BEAUGRANDE & DRESSLER) y de la Lingüística Aplicada, (LEFFA, KLEIMAN), este estudio se realizó con el objetivo de activar en los estudiantes de la Cátedra de Portugués Nivel I, estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales para el abordaje de textos en PLE (portugués lengua extranjera) en el área específica de la Carrera de Abogacía perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales.*

**Palabras clave:** texto, lector, contexto, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

## RESUMO

*Este trabalho de pesquisa foi realizado com alunos de nível superior de uma universidade particular da cidade de Corrientes, capital da provincia do mesmo nome.*

*Tomando como referentes teóricos presupostos da Psicología Cognitiva (PIAGET, VIGOTSKY, AUSUBEL, FLOWER & HAYES), da Lingüística Textual (VAN DIJK, DE BEAUGRANDE & DRESSLER) e da Lingüística Aplicada, (LEFFA, KLEIMAN), este estudo foi realizado em vistas a ativar nos estudantes da Cátedra de Portuguê Nível I, estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionais para a abordagem de textos em PLE (português língua estrangeira) na área específica da Carreira de Direito da Faculdade de Ciências Sociais.*

**Palabras chave:** texto, leitor, contexto, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

## INTRODUCCIÓN

Se parte de la hipótesis de que los sujetos ya poseen estrategias de lectura en su LM que pueden ser transferidas al proceso de lectura en PLE.

De los diferentes enfoques que explican el proceso de lectura se opta por el que lo entiende como una interacción entre factores tales como texto, lector, autor, conocimiento lingüístico, conocimientos previos del lector.

Tomando como referentes las teorías de **PIAGET**, **VIGOTSKY**, **AUSUBEL**, **FLOWER & HAYES**, se tratará de abordar el complejo proceso del aprendizaje humano.

Por ello, se estima conveniente proporcionar un breve panorama de dichas aportaciones:

a) **El constructivismo genético de PIAGET, J. apud MORÁN OVIEDO,**

**P.**<sup>1</sup> entiende que el aprendizaje es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias – las estructuras cognitivas - posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

Para **ANDER EGG, E. (1997)** el aporte piagetiano de mayor incidencia en la educación ha sido su **teoría de los estadios del desarrollo(...)** que se dan en un proceso escalonado de:

---

▪ <sup>1</sup> En **Instrumentación didáctica. Conceptos generales**. ASSI, José E. comp. B&M impresiones. Corrientes. 1997.



- **asimilaciones:** cuando el sujeto incorpora nueva información en función de sus esquemas o estructuras disponibles, haciéndola parte de su conocimiento.
- **acomodaciones:** que hacen que el individuo transforme la información que ya tenía en función de la nueva.
- **equilibraciones cognitivas:** entre ambos procesos, en los que se basa el progreso de las estructuras cognitivas.

- b) **AUSUBEL, D.** apud **MORÁN OVIEDO, P.** sostiene que la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él. **LEFFA, V(1996)** resalta la importancia de los que llama “subsumers”, que pueden ser definidos como conceptos que ya están presentes en la estructura cognitiva del individuo y que tienen la capacidad de incorporar otros conceptos presentes en el ambiente. Es en la medida en que el individuo incorpora a su estructura cognitiva los datos de la realidad que puede interactuar significativamente con esos datos.
- c) **WIGOTSKY, L.** apud **ANDER EGG, E. (1997)**, destaca el papel que desempeña la actividad externa en el desarrollo y construcción de la mente humana. Por otra parte, es desde su entorno, desde donde el niño va estructurando gradualmente su conducta como actividad humana.  
Se rescata la figura del docente como mediador en el proceso.
- d) **El modelo metacognitivo de FLOWER & HAYES (1980), apud CASSANY, D. (1997)** sustenta la presente tentativa de concientizar a los estudiantes acerca de sus habilidades para monitorear y autorregular la actividad de lectura. Esta técnica se conoce con las denominaciones de **protocolos verbales, protocolos introspectivos, relatos verbales, protocolos en voz alta.** Consiste básicamente en

solicitar a los informantes que verbalicen sus pensamientos sin censura como les surgen en la mente. Estos datos son grabados y posteriormente transcritos para su análisis. Deben diferenciarse de los **protocolos retrospectivos**, o sea aquellas verbalizaciones obtenidas una vez concluida la actividad de lectura.

## **CAPÍTULO I**

## **¿QUÉ ESTRATEGIAS EMPLEAN LOS ESTUDIANTES EN EL ABORDAJE DE SUS TEXTOS DE ESTUDIOS EN LM ?**

La Cátedra de Portugués Nivel I se plantea como expectativa de logro tornarse un espacio donde los alumnos, con la mediación del docente, reflexionen sobre sus formas de aprender en LM, las transfieran al aprendizaje del PLE y desarrollen las estrategias necesarias para abordar bibliografía de su especialidad desde textos didácticos, pasando por textos de divulgación hasta llegar al abordaje de textos académicos.

Haciendo una revisión de las metodologías que se han usado en esta universidad para la enseñanza del PLE se puede decir que en un primer momento el objetivo de aprendizaje fue la comunicación en PLE, posteriormente la traducción de textos del Portugués al Español hasta que desde el año 2003 se comenzó a incursionar en la tarea de lecto-comprensión y construcción de sentidos de textos en PLE ya que se llegó a la conclusión de que como primera medida los estudiantes universitarios necesitan adquirir las estrategias básicas para comprender textos en PLE cuyas temáticas estén relacionadas con la carrera que cursan, en este caso, Abogacía.

Como punto de partida, se pidió a los estudiantes que se presentaran y proporcionaran un panorama acerca de instituciones educativas de nivel medio de las cuales egresaron, de las lenguas extranjeras estudiadas y sus representaciones sobre la modalidad de trabajo en la Cátedra de Portugués I.

Se hizo este primer diagnóstico con la convicción de que el lugar de origen de los estudiantes es una variable que puede favorecer o dificultar el aprendizaje en el estudio contrastivo de las lenguas Portugués - Español.

Por ejemplo, en los alumnos que viven en la frontera con Brasil es notoria la influencia del portugués en sus expresiones lo cual llega a distorsionar el uso de la lengua española.

Por otra parte, no es extraño que asistan a esta universidad alumnos extranjeros, de distintos puntos de América Latina, que se expresan en variedades del español diferentes a la usada en la Argentina.

Las clases se desarrollaron en el transcurso del primer cuatrimestre 2005 con una carga horaria de cuatro horas didácticas semanales.

Participaron 17 alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Abogacía: 11 de sexo femenino y 6 de sexo masculino de un nivel socio-cultural medio-alto, provenientes de las provincias argentinas de Chaco (capital e interior), Corrientes (capital e interior) y Formosa (capital).

Por tratarse de una materia extraprogramática, la comisión de Portugués I estuvo integrada por alumnos de diferentes cursos, motivo por el cual sus edades oscilaron entre:

18 y 25 años: 14 estudiantes

26 y 30 años: 2 estudiantes

más de treinta años: 1 estudiante

Finalmente, con respecto a las representaciones de los estudiantes sobre la modalidad de trabajo de la cátedra, manifestaron, en su mayoría, que se trataría de un curso de traducción de textos del Portugués al Español.

Esta representación se constituye en un obstáculo difícil de sortear ya que está tan arraigada en los alumnos que aún después de planteada la dinámica de trabajo siguen intentando hacer traducciones literales de textos. En el caso de alumnos que rinden exámenes libres ni siquiera prestan atención a la consigna que pide realizar una lectura global y un resumen del contenido del texto dado.

A pesar de que muchos estudiantes ingresan a la universidad sin haber adquirido todas las competencias necesarias para interactuar en este ámbito, indudablemente, poseen estrategias de lectura en su (LM) que son aplicables a la lectura de textos en Portugués, a saber:

- En portugués, como en español, se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, contrariamente a lo que implicaría leer en árabe o en hebreo que se escriben de derecha a izquierda.

- El alfabeto es el mismo, existen diferencias en cuanto al sistema fonológico y ortográfico.
- La sintaxis es similar.
- No difieren en cuanto a las tipologías textuales.

Con la certeza de que los conocimientos previos de los sujetos son el punto de partida en el proceso de aprendizaje, se iniciaron las actividades de la cátedra con la lectura de un texto en español.

Para ello se les propuso la lectura del texto **DESARROLLO DE LA LECTURA**, de **KENNETH S. GOODMAN**<sup>2</sup>.

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela. La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras.

Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. No ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.

Desde mi punto de vista, aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. En este sentido el desarrollo del lenguaje oral y escrito no son realmente muy diferentes. Ambos dependen del desarrollo del proceso a través de su utilización funcional.

Por la misma razón, creo que solamente se aprende a leer y a escribir una vez. Si se es letrado en una lengua es muy fácil llegar a ser letrado en otra. Más aún, una vía importante para aprender una segunda lengua es a través de la lectura. A menudo la primera lengua procesa una segunda lengua que va a ser adquirida por personas que ya son letradas en otra lengua.

No es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. Pero los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado. Más bien deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita.

Seguidamente se hizo una puesta en común sobre la temática del texto y se realizó un cuestionario destinado a recoger información sobre las estrategias

---

▪ <sup>2</sup> En **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo** tomado del libro "**Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**", FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (compiladoras). Editorial Siglo XXI, México, 1982.

que los estudiantes usaron en la lectura del texto dado, con la siguiente frecuencia:

**1. siempre.**

**2. a veces.**

**3. nunca.**

- *¿Leo atentamente títulos y subtítulos?*
- *¿Observo la disposición del texto: tipología, imágenes, etc.?*
- *¿Realizo una lectura global?*
- *¿Uso mis conocimientos previos sobre las temáticas abordadas?*
- *¿Me detengo ante cada palabra desconocida?*
- *¿Subrayo las ideas principales?*
- *¿Infiero por el contexto?*
- *¿Tomo notas?*
- *¿Hago resúmenes?*
- *¿Evalúo mi comprensión? (¿estoy entendiendo bien?)*
- *¿Consulto a mis pares?*
- *¿Coopero con mis pares?*
- *¿Consulto al profesor?*

Este cuestionario no se realizó con fines cuantitativos sino que dado que los estudiantes, en general, se muestran reacios a la verbalización de sus modos de abordar la lectura de textos -explicar como lo hacen- el cuestionario cumplió ese rol.

Se suele decir que descubrir lo que no se sabe es la mejor manera de iniciar el aprendizaje, por tal motivo, una vez realizado el citado cuestionario, cada estudiante tuvo la oportunidad de tomar conciencia de sus formas de aprender, rescatar lo válido y reconocer malos hábitos al respecto.

Por ello, se prestó especial atención a las estrategias consideradas inadecuadas en el proceso de lectura. Entre las más frecuentes se observaron:

- No leen el título
- No prestan atención a la disposición del texto, tipografía, etc.

- No realizan una lectura global del texto.
- Desde el inicio de la actividad preguntan significados de palabras
- No usan el diccionario
- No infieren significados por el contexto
- Tienen dificultades para identificar ideas principales
- No evalúan su comprensión
- No ponen distancia crítica respecto del texto
- Realizan lecturas descontextualizadas ( no se interrogan acerca de ¿quién lo produjo?, ¿cómo?, ¿en que circunstancia?, ¿con qué objetivo?, etc).

Dado que se espera que este trabajo sirva como material de estudio para comisiones futuras, resulta conveniente proporcionar mayor información sobre estrategias de aprendizaje.

**SOLÉ, I (2000)** define a las estrategias de comprensión lectora como:

“...procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”.

**GOODMAN, K (1991)** afirma:

“No hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso (...) Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante”.

**OXFORD, R (1989)**, apud **MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA**, divide las estrategias en **directas** e **indirectas**:

### **ESTRATEGIAS DIRECTAS**

- ❖ **Estrategias de memoria:** almacenamiento y recuperación de informaciones nuevas.
- ❖ **Estrategias cognitivas:** comprensión y producción de nuevos enunciados a través de la manipulación y de la transformación de la lengua meta por el aprendiz.
- ❖ **Estrategias de compensación:** ayudan en la comprensión y producción en la nueva lengua a pesar de las limitaciones en el conocimiento.

### **ESTRATEGIAS INDIRECTAS**

- ❖ **Estrategias metacognitivas:** planeamiento, control y evaluación del aprendizaje.
- ❖ **Estrategias afectivas:** regulación de las emociones, actitudes, valores y motivaciones.
- ❖ **Estrategias sociales:** interacción y cooperación con los otros.

Para **BROWN (1980)**, apud **DE JOU & SPERB (2003)**, las habilidades metacognitivas para la lectura estarían representadas por el planeamiento deliberado de estrategias. Estas estrategias serían:

- Definir la finalidad de la lectura
- Identificar una jerarquía entre los segmentos del texto
- Concentrarse en los segmentos que exigen más atención
- Controlar si el objetivo inicial está siendo alcanzado
- Autorregularse cuando el monitoreo así lo exige
- Autorregularse cuando el nivel de concentración se torne menos eficiente

En el proceso de lectura entran en juego **estrategias cognitivas** y **metacognitivas** que se intentará diferenciar seguidamente.



**LEFFA (1996)** sugiere una clasificación de acuerdo al conocimiento utilizado para ejecutar tal actividad, o sea la activación de los conocimientos **declarativo** o **procedural**.

“El conocimiento **declarativo**, o sea, **saber que**, incluye la conciencia de la tarea a ser ejecutada. Por lo tanto, ese tipo de conocimiento sería una actividad **cognitiva**. Por otro lado, el **conocimiento procedural**, es decir, **saber como**, incluye saber sobre la ejecución de la tarea tomando conciencia de los procesos concientes utilizados(...) el **conocimiento procedural**, por lo tanto, pertenecería al dominio de las actividades **metacognitivas**.(...) sujetos con un buen conocimiento de las estructuras del texto y un buen conocimiento metacognitivo son considerados por la literatura como lectores eficientes(...)”

Para los lectores eficientes, por lo tanto, el objetivo de la lectura y las estrategias empleadas estarían en perfecta armonía, resultando en una lectura comprensiva. Los lectores principiantes, al contrario, por no tener claro el objetivo de la lectura, utilizarían pocas estrategias de comprensión, reduciendo la lectura a un simple proceso de decodificación.

Se intentó, además, definir con la mayor claridad posible, en que consiste el acto de leer:

El enfoque de procesamiento de la información de **WALTER KINTCH & TEUN VAN DIJK** apud **CASSANY(1997)**, distinguía dos niveles de procesamiento, el **básico y mecánico** como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases, del resto de **operaciones más complejas e intelectuales**, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible.

Sin embargo, la adquisición de conocimientos no se realiza únicamente a partir de un texto.

Según **KLEIMAN (1995)**, “ es mediante la interacción de diversos niveles de conocimiento, como *el conocimiento lingüístico, el textual, el conocimiento de mundo, los esquemas* que el lector consigue construir el sentido de un texto”.

El **conocimiento lingüístico**, significa conocer las reglas de la lengua en que se escribe: la gramática, ortografía, morfosintaxis, uso, etc.

**El conocimiento de mundo:** comprende los conocimientos previos y estrategias de lectura en LM, además de las competencias en las temáticas abordadas.

**Los esquemas:** son informaciones implícitas que autor y lector comparten y por lo tanto pueden ser omitidas mientras que el autor solo focaliza lo nuevo, lo inesperado.

El **conocimiento textual:** comprende los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...)). Para este nivel de conocimiento se adopta el concepto de **CASSANY, D. (1997)**.

Cada texto posee un ordenamiento de sus partes a través del cual un lector eficiente puede determinar su estructura global, es decir reconocer su superestructura y encuadrarlo en una tipología.

**VAN DIJK (1983)** apud **SOLÉ, I (2000)** afirma:

“Comprender un texto implica ser capaz de establecer un resumen, que reproduce de forma sucinta su significado global (...)”

Por otra parte el lector debe conocer la multiplicidad de factores que intervienen en la producción de un texto, las intenciones del autor y los efectos que produce en el lector.

En tal sentido, para **VAN DIJK & KINTSCH (1983)** apud **ROUET, JEAN - FRANÇOIS (1998)**:

“comprender es construir no sólo una representación “proposicional” del texto, sino además, una “representación global” de la situación descrita en el texto.

Este “**modelo de situación**” da cuenta no sólo de las informaciones provenientes del texto, sino también de los conocimientos previos que el lector activa y pone en relación con el texto”.

De este modo, los niveles antes citados permitirían la comprensión lectora a través de una interacción de estrategias cognitivas y metacognitivas del lector con las estructuras del texto: **micro, macro y superestructura**.

Es decir:

- **las microestructuras o estructuras superficiales:** son las proposiciones individuales (oraciones) y sus relaciones hacen posible iniciar la comprensión del texto;
- **la macroestructura:** permite reducir párrafos extensos rescatando la información más importante sin que se pierda de estructura global de significado de un texto.
- **la superestructura** es también una estructura global y permite identificar los tipos de textos, como narrativos, argumentativos, etc. Los estudiantes deben aprender a reconocer en la organización interna de un texto las características que corresponden a las diferentes tipologías textuales.

**VAN DIJK**, apud **DE BEAUGRANDE & DRESSLER (1997)**, propone para derivar la estructura global de significado, la aplicación de macrorreglas que denomina de **supresión, construcción y generalización**.

Estas macrorreglas son operaciones mentales que contribuyen a la comprensión de un texto.

Se utilizó el texto “*Desarrollo de la lectura*” que los alumnos ya habían abordado para reconocer sus estrategias de lectura en LM.

- **Macrorregla de supresión:** permite eliminar las informaciones secundarias (descripciones de lugares, de personas, de objetos) y conservar aquellas que, en definitiva, van a permanecer en lo que se llama **memoria a largo plazo**. Es así que por supresión se obtiene la siguiente macroestructura: “ *Para Goodman, leer es desarrollar estrategias para construir el sentido de textos significativos para el lector*”.

- **Macrorregla de construcción:** por esta regla, el lector puede sustituir una proposición por otra, construida a través de la asociación de sus significados. Por **construcción** se obtuvo “*Textos significativos*” asociando “*que son interesantes y tienen sentido*”.
- **Macrorregla de generalización:** por esta regla el lector puede sustituir proposiciones con propiedades iguales por una proposición más general. Por **generalización**, “*estrategias*” resume las acciones necesarias para que el lector consiga construir el sentido de un texto.

Para que no quedaran dudas sobre la aplicación de las macrorreglas, se trabajó un texto simple propuesto por **SERAFINI(1989)**:

“Ayer por la noche Mario y Luisa fueron a cenar al restaurante de la esquina. Se sentaron a la mesa cercana a la entrada. Mario comió: una *pizza* con champiñones, un *calzone* relleno y una rodaja de torta margarita ; Luisa comió un pastel de espinacas, alcachofas a la romana y ensalada con lechuga. Luego, cuando salieron del local caminando de prisa contra el frío viento de la noche, atravesaron la calle y volvieron a casa. Buscaron la llave, abrieron el portal de entrada, controlaron si había correo para ellos, llamaron el ascensor; finalmente se sentaron en el diván, justo a tiempo para disfrutar al calorcillo de un film de Gary Cooper que a los dos les gustaba mucho”.

**SERAFINI (1997)** presenta como ejemplo de resumen:

“ A pesar del frío, ayer por la noche Mario y Luisa fueron a comer fuera. Mario hizo una cena a base de farináceos, Luisa de vegetales. Luego volvieron a casa a pie a tiempo para el film Gary Cooper”.

Por supresión se ha eliminado “*Se sentaron a la mesa cercana a la entrada*”, este detalle no tiene ninguna importancia dentro del ambiente del texto propuesto.

Por generalización “*farináceas*” sustituye a “*pizza, calzone y torta margarita*”, y el término “*vegetales*” a “*espinacas, alcachofas y ensalada con lechuga*”.

Por construcción “*volvieron a casa a pie*” sustituye “*caminando de prisa...atravesaron la calle y volvieron a casa*”.

**SERAFINI (1997)** menciona otra macrorregla, la de **selección** según la cual es posible cancelar detalles obvios y normales dentro del contexto que se presenta. En el resumen se ha omitido “*salieron del local*” porque es obvio que para volver a casa, después de haber comido en el restaurante, es necesario salir primero del mismo.

Se mencionó anteriormente que el texto abordado por el lector debe ser significativo, es decir que tenga que ver con los intereses y objetivos del lector.

Según **KLEIMAN(1995)**:

“la capacidad de establecer objetivos en la lectura es considerada una **estrategia metacognitiva**, es decir la capacidad de reflexionar sobre los modos de aprender”.

**LEFFA, V(1999)** afirma:

“ podemos tener, entre otros, objetivos puramente **prácticos u ocupacionales** (leer para aprender, para obtener una mejor nota en un examen, para conseguir un empleo, para orientarse en una calle desconocida, para montar un aparato), **objetivos recreativos** (leer para pasar el tiempo, leer en la cama para dormirse con el libro), **objetivos afectivos** (leer por placer, para obtener fuerzas en un momento difícil de la vida, para impresionar a alguien) y hasta **objetivos ritualísticos** ( leer para celebrar una ceremonia religiosa)”.

Es común que los alumnos expresen que las lenguas extranjeras en la universidad se presentan como un obstáculo en sus estudios, cuando, por el contrario, el objetivo de su enseñanza es aprender a utilizarlas para ampliar su universo de conocimientos en el campo específico en que se desenvuelven.

Terminada esta instancia, se expusieron los objetivos de la cátedra, la modalidad de trabajo, los criterios e instrumentos de evaluación que serán mencionados en la tercera parte de este trabajo que corresponde a la intervención del profesor.

## CAPÍTULO II

### LECTURA DE TEXTO ACADÉMICO

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria se caracterizó por dar prioridad a la transmisión de conocimientos dejando de lado el conocimiento lingüístico y el desarrollo de estrategias para interactuar con textos del mundo universitario.

En su artículo “La alfabetización académica o cómo **no pedirle peras al olmo**”, el **Licenciado Sergio Daniel Rubiola** <sup>3</sup> expresa:

“Ante la inminencia de un curso de ingreso, de fechas de exámenes o en comentario de sala de profesores, como en una función litúrgica, una voz salmodia: *...no leen...*”; en una letanía lastimera el coro le responde: “*... no comprenden lo que leen...*”; y todos en devoto acatamiento, cierran al unísono: *¡Amén! ¿Amén?* Esta “*fatal retórica de la negación*” obnubila, y sumerge en espacios de desesperanza y desaliento, y lo que es más preocupante tienta a cargar sobre las espaldas de los alumnos, *el peso absoluto* de una responsabilidad que, desde una visión interdisciplinaria, debe ser compartida(...)”

Por otra parte no se buscaba resolver esta problemática ya que se consideraba que dichas competencias debían desarrollarse en los ciclos de estudios precedentes, es decir en los niveles primario y medio.

---

<sup>3</sup> Profesor Titular de Oratoria. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Abogacía. Artículo publicado en la revista Conexiones N° 3. Dic/04. Universidad de la Cuenca del Plata.

Sin embargo, los textos que se abordan en dichos niveles se caracterizan por ser uniformes y pautados lo cual hace que los estudiantes se desorienten frente a los géneros académicos ( monografías, tesis, ponencias, informes científicos) que presentan una trama más compleja, con un léxico específico, otras voces para apoyar o contra-argumentar y que exigen, no ya memorizar conceptos y resolver ejercitaciones, sino confrontar información de fuentes diversas y asumir una actitud reflexiva, analítica y crítica, agregándose a esas demandas la de componer textos de la esfera científica.

Como es sabido, ninguna de esas prácticas se emprenden en las etapas de aprendizaje anteriores al ingreso a la universidad.

Así los estudiantes :

- no sólo poseen escasos conocimientos tanto generales como específicos de su carrera, sino que tienen dificultades para acceder a los mismos.
- no están familiarizados con las características de los géneros académicos.
- carecen de estrategias de aprendizaje tales como identificar ideas principales, realizar esquemas, resumir.
- no saben analizar, criticar, argumentar, relacionar.
- utilizan expresiones informales diferentes a los registros del ámbito universitario.
- aceptan el conocimiento en forma obediente, como válido y seguro.
- no perciben los elementos de intertextualidad y compromiso del autor.
- no discriminan posturas respecto al objeto de discusión en un texto.
- si el autor no menciona explícitamente una voz externa, atribuyen todos los enunciados al autor.

Para **CARLINO, P.** apud **RUBIOLA, S (2004):** <sup>4</sup>

”Leer en la universidad implica analizar y aplicar el conocimiento que fuera presentado desde varias ópticas. La cultura a la que debe incorporarse el joven lector se sostiene

---

<sup>4</sup> LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. O CÓMO **no pedirle peras al olmo**. Artículo publicado por el Lic. Sergio Rubiola en la revista Conexiones N° 3. P.15. Dic/04. Universidad de la Cuenca del Plata.



sobre un discurso particular: el científico-profesional, si no es guiado hacia él, si no es “recibido” por sus usuarios, difícilmente pueda desempeñarse satisfactoriamente(...)”

**LEFFA, V(1996)** sostiene:

“El texto será más o menos comprensible, no porque presente una realidad más o menos cercana a nuestra representación sobre esa misma realidad. No se entiende un texto cuyo tema se desconoce, aunque esté escrito con palabras simples y de alta frecuencia en el uso cotidiano”.

En este intento de guiar a los estudiantes en el proceso de lectura se pretendió, por un lado, entrenarlos para abordar un texto y por otro, concientizarlos acerca de los procesos mentales que activan los llamados **lectores eficientes** en la interacción lector-texto:

- los indicios paratextuales (título, subtítulo ilustraciones, índice, tapa, contratapa, solapa, prólogo, epígrafe, apéndice, ilustraciones, notas al pie) constituyen el primer paso para que el lector construya significados.
- a través de la organización esquemática de un texto, el lector puede inferir a que género discursivo pertenece (artículo de revista, de enciclopedia, informe científico, etc.), si se trata de un texto independiente o forma parte de una estructura mayor.
- la bibliografía citada por el autor puede ampliar la información sobre una temática determinada y , por otra parte, los datos biográficos pueden orientar al lector acerca de la ideología subyacente en el discurso del autor para poder investigar sobre otros puntos de vista y posteriormente asumir una postura.

Al respecto, **BACHTIN** apud **ARNOUX (2002)**, sostiene:

“la voluntad discursiva de un hablante se plasma siempre en un género, el cual es producto de una praxis social específica. Para él, las distintas esferas de la actividad humana producen enunciados relativamente estables, a los que denomina géneros discursivos”.

Se podría afirmar que los géneros discursivos que circulan en el ámbito universitario, especialmente en la Carrera de Abogacía, pertenecen al tipo explicativo y argumentativo.

Según **ARNOUX. E. (2002)**, el discurso **expositivo-explicativo**:

- ❖ se presenta como la exposición de un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente.
- ❖ asume la forma de un juicio constataivo de “observador”.
- ❖ tiende a borrar las huellas del sujeto enunciador.
- ❖ el uso de la primera persona del plural “nosotros”, ubica al enunciador como miembro de una comunidad científica que lo respalda.
- ❖ insta una distancia que genera efecto de objetividad.
- ❖ el empleo de lenguaje técnico, la remisión a fuentes, las citas textuales, son índice de rigor científico.
- ❖ la dimensión cognitiva es central.

mientras que el **discurso argumentativo**:

- ❖ se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo.
- ❖ el enunciador toma postura ante hechos o temas y se propone persuadir a su destinatario.
- ❖ exhibe con más claridad la subjetividad del enunciador y el carácter valorativo del lenguaje.
- ❖ se pone en evidencia en el uso de concesiones, ironías y otras estrategias de refutación.
- ❖ usa las palabras del otro apropiándose de ellas para fines argumentativos o refutativos.
- ❖ aparecen distintas formas de contaminación de voces.
- ❖ a la dimensión cognitiva se agrega la emocional.

Se considera pertinente definir los enunciados propios del ámbito académico según **MOYANO, E. (2001)**:

**Artículo científico:** Texto escrito, generalmente publicado en una revista especializada que tiene como finalidad informar a la comunidad científica los resultados de un trabajo de investigación realizado mediante la aplicación del método científico según las características de cada disciplina de la ciencia(...)

**Comunicación preliminar:** Este es un texto también escrito, publicado habitualmente en jornadas de actualización y congresos, que difunde en la comunidad científica los primeros resultados y los avances del desarrollo de un trabajo de investigación que aún no ha sido completado. Tiene la misma estructura lógica del artículo científico, aunque las conclusiones son formuladas de manera provisoria.

**Mural:** Conocido también con el nombre de póster, el mural tiene como finalidad exponer en un congreso, ante la comunidad científica, los resultados de una investigación completa o sus resultados preliminares. Presenta de una manera esquemática el contenido de un texto que recibe publicación en forma de resumen en los anales de congresos y conserva la estructura del artículo científico, a excepción de la Discusión. Se vale de recursos gráficos como los cuadros, figuras, ilustraciones, fotografías, etc.

La exposición de los murales se hace en horarios determinados por los organizadores y con la presencia del investigador, de manera que quienes estén interesados en el trabajo puedan discutirlo con su autor personalmente.

**Tesis:** Documento académico escrito que tiene como contenido los resultados de un trabajo de investigación, generalmente de bastante complejidad. Presenta la estructura del artículo científico, aunque la revisión bibliográfica suele ser suficientemente profunda para merecer un capítulo aparte (ubicado entre la Introducción y Materiales y Métodos). Su finalidad es dar cuenta de los resultados y conclusiones de un trabajo de investigación de manera de acreditar méritos para la obtención de un título. En consecuencia, los primeros destinatarios de este tipo de texto son investigadores en el rol de docentes de grado y post-grado universitario.

La publicación se realiza en el ámbito de la institución en que el texto se origina, de modo que resulta de circulación bastante reducida, aunque se defiende en forma relativamente pública en una sesión oral.

A partir de estos textos – en especial cuando se trata de tesis de post – grado – suelen redactarse artículos científicos para ser publicados en revistas especializadas. Son desde luego más breves, escritos sobre algún aspecto del trabajo original, no sobre la investigación completa. Es por esta razón que a partir de una sola tesis pueden ser elaborados varios artículos.

**Tesina:** Nombre que reciben las tesis de grado, que se diferencian de las de post-grado porque tienen menor complejidad y menor profundidad en el tratamiento y análisis del tema elegido.

**Monografía:** Texto que también circula en el ámbito académico en forma escrita y responde a la finalidad de acreditar méritos ante los docentes de una materia de grado o post-grado universitario. Desarrolla, generalmente, una investigación documental y tiene una estructura sencilla, argumentativa.

**Informe científico:** Texto por el cual se informa acerca del estado de avance de una investigación, se proponen acciones técnicas para la solución de un problema o se da cuenta de un estudio que haya permitido diagnosticarlo. Su finalidad es acreditar méritos ante un funcionario o empresario con el fin de obtener dinero para un proyecto, justificar un área de trabajo, etc.

**Abstract:** Texto breve que tiene por finalidad dar cuenta del contenido de otro texto científico, con el fin de interesar a la comunidad científica en su lectura. Se publica por escrito en revistas y en las revistas de resúmenes de los congresos.

**Comunicación:** Texto escrito cuya finalidad es informar a la comunidad científica acerca de nuevas técnicas o aparatos de mediación, métodos de investigación o análisis de datos, así como también estudios de casos.

**Revisión bibliográfica:** Texto escrito que informa a la comunidad científica acerca del estado en el que se encuentra la investigación sobre un tópico de interés disciplinar. El investigador evalúa la información generada por otros, establece su posición frente al tema y suele hacer sugerencias para próximas investigaciones.

**Ensayo:** Escrito por el cual el estudioso presenta teorías o discute un problema en forma teórica, haciendo evaluaciones y estableciendo su propia posición ante la comunidad científica.

**Ponencia:** Es éste un texto de oralidad secundaria, en tanto es escrito para ser expuesto oralmente o leído en voz alta en una mesa compartida con otros expositores en un congreso. Su estructura es libre, así como su contenido, puesto que un investigador puede a través de él hacer formulaciones teóricas o presentar nuevas técnicas o métodos, experiencias realizadas o estudios de casos. Se publica en actas de congresos.

**Conferencia:** Texto escrito para ser expuesto oralmente, que posteriormente suele ser publicado junto con otros en antologías, en forma de capítulo de un libro o en actas de congresos. Tiene como finalidad informar a la comunidad científica las novedades y últimas especulaciones sobre un tema de interés científico, exponer teorías y hacer sugerencias de líneas de investigación.

**Debate:** Texto oral de estructura conversacional, en el que diversos participantes confrontan ideas y posiciones frente a un tema o problema o hacen aportes para su solución. Tiene lugar en distintos ámbitos científicos, especialmente en los congresos, y se desarrolla con la asistencia de un moderador que plantea el tema, hace las preguntas que considera pertinentes y otorga los turnos de participación en la conversación.

Para el abordaje de textos en lengua extranjera **DORRONZORRO, M y PASQUALE, R (2000)**, proponen una categorización que consta de tres series textuales: textos didácticos, textos de divulgación y textos de investigación.<sup>5</sup>

“ Así los **textos didácticos** pueden definirse como textos secundarios o dependientes en relación con un texto primario o de base, el texto de investigación. Esta definición presupone “la existencia de un corpus de conocimientos cuya producción es previa a su difusión” (Mortureux, 1986) la que determina que los saberes que el texto didáctico transmite no den cuenta de su proceso de elaboración sino que se presenten como ya contruidos en una instancia anterior, estables y legitimados socialmente.(...) En efecto, en el texto didáctico el enunciador tiende a borrar sus huellas con la intención de generar un efecto de objetividad, limitándose a transmitir un producto ya acabado, que puede completarse sin ser cuestionado(...) en la mayoría de los casos tienen una dominante informativa/explicativa. A la base informativa (transmisión de datos organizados y jerarquizados) se agrega la intención del enunciador de hacer comprender el saber transmitido(...)

Al igual que el texto didáctico, el **texto de divulgación** es también un texto secundario o dependiente con respecto al texto de investigación. En efecto, el texto de divulgación en una reenunciación del texto de base, lo que implica que las

---

<sup>5</sup> Esta nomenclatura ha sido tomada de J.C. Béacco y M. Darot (1984) pero la caracterización de cada una de las series es un aporte de DORRONZORRO, M. y PASQUALE, R. (2000).

condiciones de la enunciación primaria (interlocutores: roles y estatus, tiempo y lugar, circuito de producción-recepción) se modifican creándose así nuevas condiciones de enunciación y dando lugar a una categoría textual diferente a la de origen.

Esta transformación del texto de origen, que tiene la intención de volverlo “interpretable” por un “no-especialista”, deja en él marcas que denuncian la presencia del responsable de la “alteración”(…)

Contrariamente a las dos categorías antes citadas, **el texto de investigación** es un texto primario de base, un acto científico cuyos productores y receptores forman parte de un grupo homogéneo en cuanto a la posesión del saber. En otras palabras, podemos decir que el texto de investigación está inserto en una determinada acción, la construcción-transmisión-validación del conocimiento y sólo existe en relación con esta acción(…)”

## CAPÍTULO III

### **¿QUE PUEDE HACER EL DOCENTE PARA RESOLVER PROBLEMAS DE LECTO - COMPRENSIÓN EN PLE?**

Según **LEFFA, V. (1996)**:

“un presupuesto básico en la teoría de la lectura es que muchos de los procesos de comprensión son, en mayor o menor grado, conscientemente ejecutados por los lectores eficientes, y que, por lo tanto, pueden ser explicitados a los lectores menos eficientes. Dicha tarea puede ser llevada a cabo por los lectores que dominan esos procesos de comprensión, incluyendo, obviamente, al profesor”.

Se considera lógico, entonces, exponer la programación didáctica diseñada para la Cátedra de Portugués I.

#### ***OBJETIVOS GENERALES***

- Desarrollar las capacidades de reflexión, juicio, observación e iniciativa.
- Introducir al alumno en los rudimentos de la lengua portuguesa.
- Propiciar la continua revisión de los desempeños escritos como forma de recuperación de las propias performances.

- Identificar un vocabulario básico acotado o fácilmente inferible por el contexto que favorezca la comprensión de textos.
- Proporcionar herramientas básicas para el abordaje autónomo de textos en Lengua Portuguesa en el ámbito profesional.

### ***OBJETIVOS ESPECÍFICOS***

#### ***Que el alumno:***

- Infiera el significado de términos desconocidos apoyándose en los indicios del texto.
- Seleccione con precisión los significados hallados en el diccionario bilingüe de acuerdo al contexto.
- Construya el sentido de textos en LE.
- Comente en su lengua materna (LM) el contenido de los textos en LE (Lengua Extranjera) en forma oral y escrita.
- Reconozca variaciones sintácticas y su significado en el texto.
- Reconozca en los textos dados estructuras gramaticales aprendidas.

### ***CONTENIDOS CONCEPTUALES***

#### **Unidade I**

##### ***Compreensão de textos***

- Abordagem de textos: processo de leitura, o texto como imagem, os contextos
- A leitura como construção de sentido
- Estratégias de leitura: antecipar, elaborar hipóteses, verificar hipóteses, inferir significados pelo contexto, levantar macroestruturas
- Tipologia textual: textos didáticos, textos de divulgação
- Macro, micro e superestruturas
- Resumo
- Coerência e coesão
- Conjunções (conetivos)
- Uso do dicionário bilingüe



### *Classes gramaticais*

- Substantivos, adjetivos, pronomes: pessoais, pronomes possessivos pronomes interrogativos
- Artigos, preposições e contrações
- Verbos irregulares e regulares no modo indicativo: presente, futuro imediato, presente contínuos

### **Unidade II**

#### *Compreensão de textos*

- Abordagem de textos: processo de leitura, o texto como imagem, os contextos
- A leitura como construção de sentido
- Estratégias de leitura: antecipar, elaborar hipóteses, verificar hipóteses, inferir significados pelo contexto, levantar macroestruturas
- Tipologia textual: texto acadêmico
- Macro, micro e superestruturas
- Resumo
- Coerência e coesão
- Conjunções (conetivos)
- Uso do dicionário bilíngüe

### *Classes Gramaticais*

- Verbos regulares e irregulares do modo indicativo: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro simples
- Formação do plural
- Pronomes demonstrativos, advérbios

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Resolución de las tareas asignadas en clase
- Emisión de juicios críticos fundamentados y coherentes
- Capacidad interpretativa y expresiva
- Habilidad para manipular el material bibliográfico
- Uso correcto del diccionario bilingüe
- Ortografía legible

La Cátedra de Portugués I corresponde a las materias llamadas promocionales que exigen un 80 % de asistencia y se aprueban con una calificación de 8(ocho) resultante del promedio de 2(dos) evaluaciones parciales - con la posibilidad de recuperar 1(uno) - y un trabajo práctico integrador.

Se mencionaba precedentemente la importancia de que los alumnos descubran lo que no saben o aprendieron mal para corregirlo como así también lo que saben para aprovecharlo en la tarea que nos ocupa.

En otras palabras, en dicha tarea, el docente cumple el rol de guía para que los estudiantes se concienticen acerca de las competencias que ya poseen y se predispongan al aprendizaje de lo que les falta saber para enfrentar con éxito el desafío que se les presenta, cual es el de adquirir conocimientos referidos a su carrera a través de textos escritos en lengua portuguesa.

Para ello los sujetos deben poseer un conocimiento básico del vocabulario, reglas gramaticales y uso de la lengua extranjera que estudian, el llamado **conocimiento lingüístico** al que ya se hizo referencia.

Así, se proporcionó a los estudiantes nociones sobre el alfabeto en PLE, tiempos verbales del Modo Indicativo, artículos, preposiciones, contracciones, pronombres personales, demostrativos, posesivos, interrogativos, conectores.

Resultó significativa la utilización de un video destinado a la enseñanza del Portugués a extranjeros en el que los estudiantes pueden visualizar el alfabeto de la lengua portuguesa y observar a una persona que va pronunciando las letras.

En esta instancia el profesor llamó la atención de los alumnos sobre los movimientos de la boca del hablante para apreciar los modos de articulación de

los fonemas. Por ejemplo B bilabial y V labio - dental, O abierta y O cerrada, E abierta y E cerrada.

De acuerdo a las necesidades se hicieron pausas en la proyección del video, para realizar las aclaraciones consideradas pertinentes, escribir ejemplos en el pizarrón y responder a las inquietudes de los aprendices.

Estos contenidos fueron transmitidos en el contexto de situaciones de comunicación que facilitaron la sistematización de las estructuras gramaticales.

El video contiene algunas situaciones de comunicación destinadas a aprender a saludar, despedirse, solicitar, preguntar.

Las mismas se aprovecharon para explicar contenidos gramaticales tales como interrogativos, posesivos, demostrativos, frases afirmativas y negativas, preposiciones.

El objetivo no es que los estudiantes memoricen estructuras sino que perciban que lugar ocupa cada elemento en una frase en portugués: el artículo precede al sustantivo, el pronombre al verbo, lo cual se usa como estrategia para identificar estructuras en un texto:

Por ejemplo: la palabra “**o**” en Portugués puede ser artículo definido/ masculino plural o también pronombre personal.

En el contexto: “ **O** homem saiu correndo” por estar precediendo y modificando a un sustantivo: “**homem**”, se deduce que en esta frase esta funcionando como artículo definido.

Por el contrario en la proposición: “ *Mande o cachorro para casa!*”/ “*Mande-o para casa!*” “**o**” está cumpliendo la función de pronombre ya que reemplaza “**o cachorro**”.

Se considera importante realizar este tipo de precisiones dado que cuando se solicita a los alumnos que extraigan de un texto frases con determinadas estructuras gramaticales no aplican las estrategias antes mencionadas, lo cual los lleva a transcribir términos que no corresponden a lo solicitado.

Se llevó un registro de los errores cometidos por los alumnos de comisiones anteriores y se las expuso a la presente para que no se volvieran a repetir.

Resultó motivador para la comprensión y aprendizaje de la gramática, solicitar a los alumnos, luego de la lectura global del texto **Volta às aulas**<sup>6</sup> que formaran frases referidas a la temática de ese texto ordenando palabras.

Por ejemplo:

*seus / estrangeiras / empresas / escolaridade / de / empregados/ na / investem*

La frase esperada era:

***Empresas estrangeiras investem na escolaridade de seus empregados.***

Se les indicó que en primer lugar debían identificar el verbo (acción) y posteriormente el sujeto que debe colocarse al inicio de la frase.

Como se puede observar a los alumnos se le presentaron tres posibles sujetos: “*empresas*”, “*escolaridade*” y “*empregados*”.

Sin embargo, al identificar como verbo el término “*investem*” infirieron que el sujeto es “*empresas*”.

Es en esa instancia donde los alumnos reflexionaron y preguntaron al profesor acerca de los artículos, pronombres y las concordancias pertinentes con los sustantivos, además de las preposiciones/contracciones que necesitaron para armar la frase. Obviamente el hecho de haber comprendido el sentido del texto fue otro elemento de ayuda en la composición de la frase.

De esta manera los alumnos sintieron la necesidad de consultar sus apuntes de gramática, discutieron entre pares, trataron de encontrar similitudes con su LM (si las hay) plantearon sus inquietudes al profesor y el aprendizaje resultó significativo.

Aunque el principal objetivo de la cátedra es la **lectura** y comprensión de textos, la dinámica utilizada permitió trabajar en forma integrada las demás habilidades: **habla, escucha, y escritura.**

Se pudo comprobar que la escucha de la lectura de un texto por parte del profesor o de la correspondiente grabación en CD facilita la comprensión.

Por ejemplo, una alumna preguntó en una ocasión el significado de “**atuam**” pronunciando con mayor énfasis la sílaba en negrita. Al escuchar la pronunciación correcta: “**atuam**” comprendió por sí sola de que se trataba: Verbo “*atuar*”, actuar en español.

---

<sup>6</sup> Artículo publicado en la revista brasileña **Veja**. 28/05/97.

También sucedió que identificaran los verbos que están conjugados en pretérito perfeito del Indicativo - tercera persona del plural - como si estuvieran conjugados en futuro.

Por ejemplo: “(...) empresas que *decidiram* investir(...)”

Generalmente pronuncian “*decidiram*”. Por ello se les remarcó que, en Portugués, el llamado futuro do presente - tercera persona del plural – lleva la desinencia “**ão**”.

Por **ejemplo**: decidirão

Específicamente en lo que se refiere al estudio de los modos y tiempos verbales se presentó a los estudiantes un esquema a través del cual se les explicó que la conjugación es el conjunto de formas que adopta el verbo según:

- las personas ( primera, segunda, tercera persona del singular o del plural);
- los tiempos ( presente, pasado, futuro);
- los modos ( indicativo, subjuntivo, imperativo).

Si bien los estudiantes en su mayoría no manejaban el metalenguaje antes mencionado poseían conocimientos en su lengua materna que se tomaron como disparadores para explicar las diferencias y semejanzas con la lengua portuguesa.

En lo que se refiere a Modos en español se hizo notar que son cuatro mientras que en Portugués son solo tres porque lo que en español es el Modo Condicional en Portugués corresponde al “*Futuro do do pretérito*”, “*simples*” y “*composto*” del Modo Indicativo.

Por otra parte, el Modo Indicativo comprende acciones reales, el Modo Subjuntivo acciones posibles, deseables y el Modo Imperativo órdenes o indicaciones.

De acuerdo a la programación didáctica de Portugués I, corresponde el estudio de los siguientes tiempos verbales: “Presente”, “Pretérito Perfeito”, “Pretérito Imperfeito” y “Futuro do Presente” del ”Modo Indicativo”.

Dado que la enseñanza de los contenidos gramaticales se realizó siempre en el contexto del abordaje de textos académicos, se sugirió a los alumnos prestar atención a los indicadores temporales para identificar tiempos verbales. Por ejemplo “**Hoje em dia**” es una expresión que exige un verbo en presente del

Modo Indicativo, mientras que “**antigamente**”, necesariamente va a introducir un pretérito.

Sin embargo, no es común entre los estudiantes diferenciar el Pretérito Perfeito del Pretérito Imperfeito y usarlos adecuadamente en un ejercicio de completamiento de texto.

Para resolver esa cuestión se trabajó la siguiente propuesta de **FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. y COUDRY, P.(1995):**

**Observe os exemplos e compare:**

- |  |  |
|--|--|
| 1) Ele sempre <i>acordava</i> tarde.                                       | 1) Naquele dia ele <i>acordou</i> cedo.                                |
| 2) Quando ele <i>era</i> criança, el <i>morava</i> no Japão.               | 2) Ele <i>morou</i> no Japão dez anos.                                 |
| 3) Ele <i>era</i> um bom menino e <i>escovava</i> os dentes todos os dias. | 3) Mas... no dia 25 de fevereiro ele não <i>escovou</i> os dentes.     |
| 4) Maria <i>fumava</i> muito.  | 4) Maria <i>ficou</i> grávida e <i>fumou</i> seu último cigarro ontem. |
| 5) Sabe, eu era escoteiro quando <i>morava</i> em São Paulo.               | 5) Mais alguém nessa classe já <i>foi</i> escoteiro?                   |

**A partir dessas frases podemos dizer que:**

- |  |  |
|--|--|
| 1) O <i>IMPERFEITO</i> é como um filme do passado.                 | 1) O <i>PERFEITO</i> é como uma fotografia do passado.                   |
| 2) O <i>IMPERFEITO</i> é um espaço de tempo no passado.            | 2) O <i>PERFEITO</i> é usado para expressar tempo delimitado no passado. |
| 3) O <i>IMPERFEITO</i> é um hábito no passado.                     | 3) O <i>PERFEITO</i> é um ponto no passado.                              |
| 4) NO <i>IMPERFEITO</i> você não percebe claramente o fim da ação. | 4) NO <i>PERFEITO</i> você percebe claramente o fim da ação.             |
| 5) NO <i>IMPERFEITO</i> há um envolvimento maior com o passado.    | 5) NO <i>PERFEITO</i> a informação é mais objetiva.                      |

**Para sistematizar el uso de ambos tiempos verbales los estudiantes completaron el siguiente texto:**

**AS NAVEGAÇÕES DOS PORTUGUESES**

Alguns anos antes do Descobrimento do Brasil, comerciantes das cidades italianas de Gênova e Veneza (desenvolver)..... intenso comércio com algumas regiões do Oriente, isto é, as Índias.

Eles (ir)..... comprar principalmente especiarias e as (revender)..... na Europa alcançando preços elevados nesses produtos.

Os portugueses (pensar)....., então, em comprar os produtos diretamente nas Índias e para isso (estabelecer)..... um plano para suas navegações que (consistir)..... em chegar às Índias contornando o litoral da África.

Muitas viagens (ser)..... feitas por esse caminho e explorados vários pontos do litoral africano até que em 1498 uma frota comandada por Vasco da Gama, (chegar)..... à cidade de Calicute na Índia e aos poucos os portugueses (estabelecer-se)..... na Etiópia, na Arábia, na Pérsia, em toda a costa do continente indiano, em Málaca, na China e no Japão. Em 1500, por acaso ou intencionalmente, uma esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral (chegar)..... às terras brasileiras.

O comércio (levar)..... consigo os pregadores que (difundir)..... por todo o Oriente a língua portuguesa como veículo do labor religioso.

Perante a necessidade de entendimento entre povos de uma multiplicidade de línguas e dialetos regionais, (nascer)..... a língua franca (ou Português simplificado) que (integrar)..... vocábulos de outras línguas e enriquecer estas com neologismos que ainda hoje se mantêm. O século XVI (ser).....no Oriente só Português.

No século XVII, os portugueses (ser).....confrontados no Oriente com a presença de outros povos europeus que (pôr).....termo à hegemonia de Portugal no Oriente. No entanto, ainda nos nossos dias há reminiscências dessa língua comum, presentes nos crioulos da África ou do Oriente.

Con respecto al factor **conocimiento de mundo**, es crucial la intervención del profesor como transmisor de la realidad socio – histórico – cultural del pueblo brasileño para que los estudiantes puedan interactuar con textos provenientes de una cultura diferente.

Es muy común que los estudiantes no tengan claro que van a estudiar la variedad de la lengua portuguesa hablada en Brasil. Para muchos en Brasil se habla “brasileño” y en Portugal “portugués”.

Por lo tanto, fue oportuno proporcionar a los estudiantes un panorama acerca del origen de la lengua portuguesa, de su difusión en el mundo a través de los siglos y de su llegada a América del Sur.

Estos conocimientos se transmitieron interactuando con los alumnos ya que es posible partir de los conocimientos que poseen sobre la historia de su LM y relacionarlos con procesos similares ocurridos con el PLE.

Si bien se partió del abordaje de un texto en español - **“DESARROLLO DE LA LECTURA” de KENNET GOODMAN (1991)** - para activar las estrategias de lectura que los estudiantes poseen en su lengua materna y detectar y corregir malos hábitos, lógicamente al iniciar el proceso de lectura en PLE no fueron pocas las dificultades con las que los estudiantes debieron enfrentarse.

Semanalmente, realizaron resúmenes en español de textos en PLE avanzando de textos de divulgación a textos académicos referidos a la carrera de Abogacía.

Precisamente, las actividades de escritura tales como extraer ideas principales, elaborar resúmenes, ordenar los párrafos de un texto, marcar verdadero o falso, buscar frases equivalentes, se realizaron a los efectos de que los estudiantes dieran cuenta de su comprensión lectora.

VAN DIJK (1992) apud MENEGASSI & CHAVEZ (2000) la habilidad de resumir es esencial para el aprendizaje: es la manifestación de la comprensión.

Como ya se mencionó, el primer texto en PLE que se propuso abordar fue “Volta às aulas”.

## VOLTA ÀS AULAS

*As empresas nunca investiram tanto na escolaridade de seus empregados.*

A concorrência estrangeira tem lá seus defeitos, mas ao menos já implantou algumas maravilhas globalizadas na indústria nacional. Nunca as empresas foram tão informatizadas, confeccionaram produtos tão bons ou operaram a custos tão baixos. Outra novidade ocorre no campo da educação. Cresce, a olhos vistos, o número de empresas que decidiram investir mais detidamente na escolaridade dos seus empregados. Esse time percebeu que *firma de primeira não pode ter funcionários de segunda*. A Volkswagen, por exemplo, mantém uma escola para 900 empregados numa de suas unidades, em São Paulo. A Nestlé firmou convênios com duas dezenas de colégios nas imediações da fábrica para atender os empregados. A Sadia investe 8 milhões de reais por ano para, até o ano 2000, ter todos os seus funcionários com 1º grau completo. Calcula-se que 400.000 trabalhadores estejam de volta aos bancos escolares incentivados pelas empresas em que trabalham.

*Diante do estrago gigantesco a ser concertado*, são números mínimos. Entre os trabalhadores com carteira assinada 43% são analfabetos ou possuem o primeiro grau incompleto. O trabalhador no Brasil permanece na escola por um período muito curto, inferior a quatro anos (...). O programa de educação nas fábricas envolve não só as empresas, mas também fundações e mais de 1000 ONGs, além de alguns governos estaduais e o federal, que entram com dinheiro.

Investir em mão de obra é compensador por vários motivos. Na Nestlé, o número de acidentes de trabalho diminuiu porque os operários passaram a entender melhor o funcionamento das máquinas. Também caiu o índice de faltas, porque o empregado passou a ter um motivo a mais para comparecer ao trabalho. “Um funcionário com mais estudo entende melhor os processos de trabalho e resolve problemas inesperados com mais facilidade”, resume Carlos Augusto Costa da Silva, supervisor de educação da Volkswagen. Programas assim produzem **resultados objetivos**, como os que descreve o supervisor, mas também melhoram a **autoestima do empregado** – o que é muito bom. O mecânico de manutenção da Volkswagen, Mário Antônio de Moraes, de 45 anos, voltou aos estudos depois de 26 anos e concluirá o 2º grau em dois meses. “Agora trabalho melhor e vivo melhor”. Compro jornal todos os domingos, afirma.

**Por Daniel Nunez Gonçalvez**

Se solicitó leer el texto y relatar brevemente por escrito el contenido del mismo.



Se esperaba que como mínimo los alumnos expresaran que el texto habla de empresas multinacionales como Nestlé, Wolkswagen y Sadia que tomaron conciencia de la importancia de incentivar a sus empleados a terminar sus estudios primarios dado que el 43% de los trabajadores brasileños no tiene mas de tres años de escolaridad.

Expuesta la problemática, que nombraran a quienes están implicados en el proyecto y finalmente enumeraran las ventajas de invertir en educación.

Los estudiantes de la Cátedra de Portugués I demostraron a través de sus resúmenes escritos que:

- No siempre estan monitoreando su lectura para asegurarse de que tenga sentido.
- Tienen errores de comprensión y no se dan cuenta.
- No evalúan el resultado de la aplicación de las técnicas de estudios para reducir la información de los textos dados.
- Les resulta difícil jerarquizar las ideas e identificarlas como principales y secundarias porque no comprenden lo que leen.
- Atribuyen significados que no son coherentes en el contexto.
- Realizan una lectura lineal e intentan traducir literalmente lo que leen.
- No realizan una autoevaluación de sus escritos.
- Su redacción y ortografía en lengua española no son las deseables.
- Mezclan en sus producciones escritas Portugués y Español.
- Mezclan 1° y 3° persona en la producción de resúmenes.
- Usan expresiones coloquiales.
- Tienen dificultades para interactuar con su conocimiento de mundo.
- No se esfuerzan en comprender las consignas dadas, recurren constantememnte al profesor.
- No deducen significados por el contexto.
- En las zonas de difícil comprensión el estudiante hace decir al texto lo que considera que debiera decir.
- Suprimen fragmentos que son fundamentales.
- Son reacios a abordar textos extensos.

Es necesario recordar que el acto de leer va mucho más allá de descifrar palabras, es un proceso de construcción de significados en el que el lector interactúa con el texto, con el contexto, con sus conocimientos lingüísticos y culturales.

Al respecto **LEFFA, V (1996)**, sostiene:

“la comprensión de un texto depende (...) del conocimiento previo compartido entre autor y lector. Tenemos dentro una representación del mundo y comprender un texto es relacionar elementos de esa representación con elementos del texto. El texto será más o menos comprensible, no porque presente un vocabulario más o menos difícil, sino porque presente una realidad que esté más o menos próxima de nuestra representación de esa misma realidad(...)”

**CICUREL, F** apud **Propuesta Curricular de Santa Catarina (1998)**, p.101.102, propone:<sup>7</sup>

1. **“Preparar” la lectura:** algunos procedimientos pedagógicos deben ser encaminados para movilizar los conocimientos útiles a la recepción del texto, por ejemplo: orientar la discusión sobre el tema tratado, descubrir experiencias personales que puedan ser utilizadas en la lectura.
2. **“Mirar” el texto:** Así como en la lengua materna el alumno ya emprendió varias lecturas, puede transferir su conocimiento de géneros para la identificación de textos (libro, artículo de diario, folleto). A partir del género, algunas hipótesis pueden surgir sobre el sentido general del texto.
3. **Sugerir hipótesis:** Esto se puede hacer en dos etapas: luego de la “lectura panorámica, y después de un examen de títulos y subtítulos y otras informaciones paralelas, y la relectura del texto. La construcción del sentido se hace paso a paso, y no de una sola vez, al final de la última línea. En el trabajo grupal, las hipótesis pueden ser comparadas.

---

<sup>7</sup> Las traducciones son de la autora del presente trabajo.

4. **Privilegiar una lectura con objetivo:** se puede, simplemente, buscar determinada información, argumentos a favor o en contra, opiniones, comprender un punto más preciso.
5. **Establecer ejes:** o sea, establecer relaciones entre segmentos textuales que parecen en principio separados. A través de palabras clave y comparaciones, es posible darse cuenta de la arquitectura del texto y de su coherencia.
6. **Adivinar:** parar una lectura para explicar una palabra apelando a un contexto diferente no es productivo. Es preferible examinar el texto en busca de alguna posibilidad de inferir el sentido por el contexto.

En reiteradas ocasiones los alumnos manifestaron que era imposible comprender los textos en la lengua extranjera porque no conocían un gran número de palabras.

Se les explicó que, durante la lectura, se percibe que hay palabras que se repiten dado que hacen referencia al tema del texto: son las llamadas **palabras clave**.

De este modo el lector puede concentrarse en las palabras con mayor carga de sentido y dejar de lado las imprecisas o demasiado generales.

Si la palabra desconocida no es imprescindible no tiene sentido interrumpir la lectura para buscar el significado en el diccionario o preguntar al profesor.

Por el contrario, al tratarse de una palabra clave no se puede ignorarla y seguir leyendo. A veces es necesario volver atrás en la lectura para encontrar indicios que permitan atribuir un significado.

**LEFFA, V(1999)** sostiene que:

“no es el conocimiento del vocabulario lo que mejora la comprensión sino otras variables asociadas al vocabulario. Esas variables asociadas pueden ser, por ejemplo, la capacidad de identificar el contexto, accionar el conocimiento de mundo

relevante, establecer conexiones con diferentes partes del texto”.

Para ilustrar mejor los conceptos expuestos se presentó a los alumnos el siguiente texto:

### **O SHOW (anônimo)**

*O cartaz*

*O desejo*

*O pai*

*O dinheiro*

*O ingresso*

*O dia*

*A preparação*

*A ida*

*O estádio*

*A multidão*

*A expectativa*

*A música*

*A vibração*

*A participação*

*O fim*

*A volta*

*O vazio*

Se solicitó a los alumnos que leyeran atentamente el texto dado y dijeran de que se trataba.

Manifestaron que el texto hablaba de alguien, probablemente un adolescente, que deseaba ir a un “show” y que su padre le dio el dinero para la entrada. No encontraron en el texto indicios acerca del sexo del personaje.

Ya en el estadio, se encontraba expectante, en medio de una multitud. Posteriormente apoyándose en los campos semánticos “fim”, “volta” y “vazio”, los estudiantes infirieron que podría ser que el/la joven haya participado en una prueba o “casting” y que finalmente volvió a su casa sin haber podido cumplir su sueño de triunfar.

Logicamente, consiguieron construir el sentido de un texto producido con palabras clave y lo hicieron porque comparten informaciones con el autor – los esquemas ya mencionados – y por lo tanto pudieron llenar los vacíos del texto.

**CEREJA, W. y MAGALHÃES, T.** afirman al respecto:

“...hay textos que se organizan por yuxtaposición o con elipsis (supresión de términos que se pueden sobrentender fácilmente por el contexto) y, aún así pueden ser considerados textos, es decir, unidades de sentido. El contexto, incluyendo la imagen visual, cuando existe, es decisivo para garantizar la unidad de sentido”.

De este modo, se intentó demostrar que aplicando este ejercicio a la lectura de un texto de especialidad en PLE, se puede construir significados a partir de palabras clave.

Se aclaró, también, a los alumnos, que en el proceso de resumir o reducir la información, debían realizar un proceso inverso al seguido por el autor de un texto.

Mientras que este último expone ideas, las explica, da ejemplos, amplía, el lector se limita a comprender y extraer la idea principal deshechando los conceptos secundarios.

**VAN DIJK** apud **DE BEAUGRANDE & DRESSLER (1997)**, razonó que la generación de un texto ha de partir de una idea principal que, gradualmente, se va desarrollando diversificándose en significados cada vez más detallados que van penetrando en el interior de los fragmentos simples de longitud oracional .

Cuando el texto se actualiza, han de ponerse en marcha ciertas operaciones que funcionen en la dirección contraria a la producción y que permitan extraer retrospectivamente la idea principal del texto.

Sin embargo, no deben perder de vista que se trabaja con textos preferentemente expositivos en los cuales se presenta una problemática o tema, se la desarrolla y se termina con una conclusión. Si bien el lector puede reducir la información y se hace cargo de la reformulación del texto, no puede omitir fragmentos fundamentales: normalmente el lector debería percibir una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Según **SERAFINI(1997)**:

“Un ensayo bien articulado presenta normalmente dos párrafos particulares, el introductorio y el conclusivo. En ambos casos su función es ayudar al lector en la comprensión. La introducción debe “ambientar” al lector en el escrito; la conclusión debe dejar al lector con una buena impresión”.

En lo que se refiere al desarrollo de un texto **SERAFINI(1997)** afirma:

Es posible determinar varias estructuras con las cuales se desarrolla un párrafo. Entre ellas veremos el desarrollo *por ejemplos*, el desarrollo *por confrontación o contraste* y el desarrollo *por encuadramiento*.

a) *Desarrollo por ejemplos*: En este caso, la idea o tesis del párrafo se muestra con ejemplos. Si tenemos que desarrollar la idea: “¡ Julio Mendoza, muerto a la edad de 90 años, es una persona para recordar!”, se expresa diciendo que era un “padre afectuoso, marido fiel, trabajador serio y ciudadano empeñado en hacer el bien a la colectividad”.

b) *Desarrollo por confrontación o contraste*: En este caso el párrafo subraya la similitud entre objetos, términos, ideas, lo hace con sus diferencias. Son posibles dos estructuraciones de los párrafos: por frases separadas o por pares. El primer caso consiste en tener separadas las dos descripciones; el segundo, en pasar de una descripción a la otra. Veamos dos ejemplos de

párrafos desarrollados por confrontación o contraste, el primero por frases separadas, el segundo por pares.

*En un primer impacto, Japón golpea y fascina a los americanos porque verdaderamente parece un país diferente del de ellos. Todo lo que caracteriza a Estados Unidos ( la heterogeneidad racial, la amplitud del territorio, el individualismo, el ser un país nuevo) está ausente en Japón. En cambio se encuentra una población antigua y homogénea, con tradiciones que valoran la importancia del grupo y de las necesidades comunitarias.*

*Mientras los americanos están orgullosos de ser informales y abiertos, los japoneses son siempre muy formales y complejos; si el tiempo tiene un gran valor para los americanos, para los japoneses el espacio es lo más importante.*

*c) Desarrollo por encuadramiento:* En este caso el párrafo tiene una estructura clara que está indicada desde su comienzo, con el fin de guiar al lector. Por ejemplo:

*Tengo tres razones para estar contento: la primera es..., la segunda es..., la tercera es...*

También se propuso una serie de preguntas que pueden orientar al lector en la construcción de significados de textos en PLE.

¿Qué pasa?

¿De quién o de qué se habla?

¿ Dónde y cuando se sitúa el hecho?

¿ Por qué y cómo ocurre?

¿Cuáles son las consecuencias?

Como se mencionó anteriormente, para guiar la comprensión de textos en PLE se realizaron ejercitaciones del tipo colocar Verdadero o Falso en ciertas afirmaciones.

Resultó sorprendente el hecho de que algunos estudiantes consideraran verdaderas solo las frases que eran copia literal del texto y que colocaran como falsas las paráfrasis o expresiones equivalentes.

Por otra parte descontextualizaban las ideas y las marcaban como falsas o verdaderas según sus opiniones personales.

Se dio el caso de que se les pidiera que marcaran solo las afirmaciones correctas en función del contenido de un texto y colocaron Verdadero y Falso, lo cual demostró que no leían las consignas ni se esforzaban en interpretarlas.

**SOLE, I (2000)** sostiene:

“(…)los lectores expertos no solo comprendemos, sino que además sabemos cuando no comprendemos y por lo tanto, podemos llevar a cabo acciones que nos permitan solucionar una posible laguna de comprensión. Detectar los errores y las lagunas de comprensión es solo un primer paso, una primera función del control que ejercemos sobre nuestra comprensión. Para leer eficazmente, necesitamos saber que podemos hacer una vez que identificamos el obstáculo, lo cual supone tomar decisiones importantes en el curso de la lectura”.

Para **GOODMAN, K (1991)**:

“la lectura efectiva da sentido a los textos escritos. Pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Utiliza solamente la información que se necesita del texto para obtener significado, y no más”.

Como ya se mencionó, otra de las falencias de los estudiantes en el proceso de lectura es la de ir directamente al abordaje de un texto sin leer el título ni prestar atención a los elementos paratextuales.

Para **VAN DIJK** apud **MENEGASSE & CHAVEZ (2000)**:

“El título es uno de los aspectos de la macroestructura que ejerce la función de un marcador formal del tema en el proceso de lectura cuando coincide con el tema del texto. Es verdad que cuando no hay tal coincidencia, la interpretación es parcial o distorsionada.

Efectivamente, el significado global de un texto puede estar expresado en el título. Por él, el lector puede inferir el tema del texto y activar los esquemas pertinentes al tópico que se



presenta. En el caso de que el tema anunciado no corresponda a los intereses del lector, éste puede abandonar la lectura”.

Sin embargo, existen casos en que resulta imposible inferir la temática del texto a partir del título. Se dio como ejemplo, a los estudiantes, un artículo periodístico: “*O piano e o sofá*”,<sup>5</sup> que se refiere al acto de corrupción de magistrados brasileños que en el Congreso votan por un colega ausente.

Para comprender la relación de los términos “**piano**” y “**sofá**” con el contenido del artículo es necesario leerlo hasta el final.

La expresión “**tocar el piano**”, en la jerga policial, significa registrar la huellas digitales en la ficha criminal. Por otra parte, el término “**sofá**” hace referencia a un cuento que relata que un marido traicionado prefirió cambiar el sofá donde la esposa se encontraba con el amante, como así también el Congreso prefirió cambiar el sistema de voto en vez de sancionar a los funcionarios corruptos.

### O PIANO E O SOFÁ<sup>7</sup>

Parlamentares flagrados em ilegalidades que podem lhes custar o mandato costumam atribuir o escândalo a uma certa sanha sanguinolenta da imprensa. É o caso dos pianistas do Congresso, aqueles políticos que votam duas vezes numa mesma sessão, uma para si, outra para um colega ausente.

De fato, desde 1985, quando o então deputado Homero Santos foi pilhado com as mãos estendidas sobre dois panéis de votação, coube aos fotógrafos dos jornais identificar quatro outros casos de panismo explícito, nenhum deles punido pelo Congresso. Santos, o pioneiro, trocou o Parlamento por uma cadeira de ministro do Tribunal de Contas da União, onde fiscaliza os gastos públicos.

Como a velha piada do marido traído que muda o sofá que servia de palco aos encontros da esposa com o amante, o Congresso preferiu alterar o sistema de voto eletrônico a punir os fraudadores. Primeiro, instalou uma chave sob as bancadas dos deputados. O voto só seria computado se ela fosse acionada simultaneamente à senha do parlamentar. Com isso, ele ficaria com as duas mãos ocupadas, inviabilizando a fraude. Mas eles descobriram que podiam votar duas vezes, em sequência, no posto avulso de votação, localizado bem abaixo da mesa diretora. Foi assim que o Deputado José Borba (PTB-PR) votou no lugar de Valdomiro Meger (PFL-PR), na noite da última quarta feira. Teve contra si um flagrante armado pelo presidente da Câmara, Michel Temer, que numa atitude inédita diante da suspeita de fraude, determinou aos cinegrafistas

---

<sup>7</sup> Revista ISTOÉ. N° 1486. 25/03/98. p.11.

da TV Câmara que acompanhassem a votação. Para evitar a repetição do pianismo, o congresso quer trocar o sistema de senha por uma identificação eletrônica da digital de cada parlamentar. Nada mais desabonador para a instituição que o avanço da tecnologia seja suscitado pelo retrocesso do padrão ético dos nossos representantes.

De tão simbólico, contudo, o novo sistema parece literalmente piada. No jargão policial, por exemplo, tocar piano é registrar as digitais de todos os dedos na ficha criminal. A tal sanha sanguinolenta da imprensa, portanto, não se dá apenas em relação à fraude, mas especialmente à impunidade. Se o primeiro pianista não tivesse sido promovido, mas punido, certamente outros não teriam se aventurado com a mesma desenvoltura dos deputados Borba e Meger. Afinal, o pianismo é partitura para quatro mãos. Quem está no plenário viola o decoro, mas quem está fora dele comete uma fraude dobrada. Primeiro porque se omite de representar seus eleitores em votações de suma importância para o País. Depois, porque, estando ausente, ludibria o Erário ao receber por um serviço que não executou.

**LEFFA(1996)**, sostiene:

“el uso de recursos gráficos es más importante cuando el contenido del texto es difícil de comprender, lo cual sugiere la existencia de un mecanismo de compensación entre formas de presentación y contenido”.

Asimismo menciona otros aspectos que facilitan la comprensión de un texto:

- uso de intertítulos.
- uso de conectores que marcan la relación entre párrafos
- orden canónico en la organización discursiva
- dominio del contenido
- interés y actitud positiva con relación a la lectura
- mayor capacidad de raciocinio
- motivación para entender
- familiaridad con los aspectos culturales

Si bien no es el objeto de este trabajo el análisis exhaustivo del proceso de escritura, las producciones escritas de los alumnos fueron un instrumento revelador de los procesos de construcción de sentido.

Dice **CASSANY, D (1997)**:

“Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código”.

En los alumnos que no alcanzaron los objetivos de la cátedra se observó que no hubo una autoevaluación de sus producciones escritas (resúmenes en español).

Seguidamente se transcriben dos resúmenes realizados por alumnos con respecto al siguiente texto:

### **“Perda da autonomia dos estados nacionais”.**<sup>8</sup>

A globalização surgiu de forma inesperada e descontrolada. Tem causado em certos países, desafia o poder tradicional dos governos e passa para as pessoas a sensação de que o mundo se transformou num ambiente selvagem, do dia para a noite. Por mais que os estudiosos apresentem documentos favoráveis a essa mutação econômica, a imagem que ela tem é a dos saques a Indonésia, dos desempregados na Europa, e das empresas fechadas na Argentina. A pergunta bastante razoável que se pode fazer é: para que serve esse processo se ele sacrifica pessoas e subtrai poder de governos que são eleitos pelo povo?

A ampliação do poder das multinacionais tem promovido uma concorrência perversa entre os Estados. A globalização financeira tem limitado a capacidade dos Estados nacionais de promoverem políticas expansionistas sob o risco de serem submetidos à exclusão do mercado mundial de capitais e aos ataques especulativos de suas moedas, com graves conseqüências para a estabilização.

Essa forma de globalização favorece os países que concentram maior poder econômico e diminui a autonomia política e decisória dos Estados, que, adotando uma inserção subordinada a lógica da "Nova Ordem Mundial" passam a reduzir impostos de importação, atacar conquistas sociais e sindicais e submeter suas políticas e legislações aos interesses dos países centrais.

"Um estado desses torna-se muito dependente dos investimentos privados e começa a fazer o que as empresas quiserem para não perder força econômica. Vira uma relação desigual, em que o mercado tem todas as fichas na mão. Em última instância, isso acaba afetando a confiança da democracia se as decisões estão sendo tomadas onde não temos influência." (Claus Offe, sociólogo alemão).

Embora os impactos sociais sejam semelhantes em escala mundial, são países da África, América Latina e do Leste Europeu que sofrem de forma aguda e acelerada as conseqüências dos programas de ajustamento econômicos neoliberais do FMI e do Banco Mundial, agravando a pobreza e levando a miséria e o desespero para extensas camadas sociais.

Na América Latina, os modelos de estabilização tem resultado forte dependência externa para garantir a estabilidade de preços. E simultaneamente tem sucateado importantes setores industriais e gerando um crescimento do desemprego estrutural.

---

<sup>8</sup> Texto disponible en Internet. <http://www.vestibular1.com.br/revisao/r54.htm>

"Se o comunismo acabou, o neoliberalismo caminha para o fim. O comunismo ao menos tinha uma idéia generosa. O neoliberalismo é o egoísmo como doutrina política, a exclusão social como preço inevitável".

**José Sarney – ex-presidente**

## **RESUMEN A:**

### **PÉRDIDA DE AUTONOMÍA DE LAS NACIONES**

*La globalización surgió en forma inesperada y descontrolada causando desempleo en ciertos países.*

*A pesar que presentan argumentos favorable a esos cambios económicos, la imagen que tienen los desempleados en Europa, Argentina con empresas cerradas. La pregunta que se puede hacer para que sirve ese proceso para sacrificar a las personas.*

*Esa forma de globalización favorece a países que concentran poder económico da un nuevo orden mundial reduciendo conquistas sociales y sindicales.*

*Las personas se pregunta para que sirve la democracia si en las decisiones está tomada donde no tiene influencia.*

*Los impactos sociales que sufren son África, America Latina y este de Europa agravando la pobreza.*

*El comunismo por lo menos tenía una idea generosa. El neoliberalismo su doctrina egoísta y la exclusión social.*

## **RESUMEN B:**

### **PÉRDIDA DE AUTONOMÍA DE LAS NACIONES**

- *La globalización causa desempleo desafiando el poder de los gobiernos, tornándose salvaje.*
- *La realidad contrasta con los argumentos favorables que presentan los estudiosos.*
- *Es un proceso que sostiene el poder de los gobiernos electos democráticamente.*

- *La globalización financiera tiene la capacidad de los estados nacionales de promover políticas expansionistas, las cuales son sometidas a exclusión del mercado mundial.*
- *Esa globalización favorece a los países que concentran mayor poder económico.*
- *Las personas se preguntan para que sirve la democracia si estas decisiones son tomadas al margen de los que tienen influencia, acabando con la confianza en la democracia ya que los estados se vuelven dependientes de las inversiones en consideración a los deseos de las empresas para no perder fuerza económica.*

Como se puede observar en el resumen **A**, el estudiante construyó sentidos pero no consiguió expresarlos en forma escrita con claridad, coherencia y cohesión.

Con respecto al resumen **B**, el estudiante demuestra haber constuido mejor el sentido del texto pero transcribió ideas aisladas sin cohesión entre si.

En algunas ocasiones se pidió a los estudiantes que tradujeran al español frases o fragmentos breves de un texto en PLE.

Por ejemplo:

*“Dos argumentos favoráveis à pena de morte, o mais falso é o seu maior poder de intimidação, e o mais cruel é a “vantagem econômica” sobre as outras penas, o seu caráter utilitário, enfim”.* (PENA DE MORTE. POR BELISÁRIO DOS SANTOS).

Se obtuvieron textos como el siguiente:

*“ Dos argumentos favorece la pena de muerte o es más falso o su mejor poder de intimidación o es más cruel o el que más ventaja económica sobre las otras penas o es su carácter utilitario”.*

En principio el estudiante confundió la combinación **“dos”**, en *“dos argumentos favoráveis à pena de morte ”* con el numeral **“dois”** lo cual, en español, sería **“de los”** o **“entre los argumentos favorables a la pena de muerte(...)”** y no **“dos argumentos(...)”**.

Si nos remitimos a la estructura del artículo, que se transcribe a continuación, podemos apreciar que el autor enumera sus argumentos y que son

más de dos. Por ello, el alumno no prestó suficiente atención al texto de lo contrario hubiera notado que su hipótesis de sentido era falsa.

## **PENA DE MORTE**

### **1. A pena de morte intimida.**

Dos argumentos favoráveis à pena de morte, o mais falso é o seu maior poder de intimidação, e o mais cruel é a “vantagem econômica” sobre as outras penas, o seu caráter utilitário, enfim.

O efeito intimidatório da pena de morte é um mito não demonstrado. Nos Estados Unidos em 1984, houve 21 execuções, e 1400 pessoas, condenadas à morte, aguardavam sua vez. Desde o restabelecimento da pena capital naquele país, em 1976. Esses altos números conviveram com as notícias da existência e do aumento da criminalidade violenta, de ordinário associado ao consumo de drogas, ou à dificuldade de reintegração à sociedade de ex-combatestes do Vietnã.

Igualmente são elevados os números relativos às execuções legais praticadas em 1984 no Irã (661), na África do Sul (114) e na China (292).

Ao todo, em 1984, segundo dados que a Anistia Internacional reconhece como inferiores à realidade, teria, sido executadas 1513 pessoas, em diversos países do mundo.

Tal constância na aplicação do castigo capital remete-nos à ineficácia do poder dissuasório dessa pena. Nas palavras do jornalista Alain Clement; “Acontece com essa dissuasão o mesmo que com a bomba atômica: passar de ameaça ao ato é confessar seu malogro”.

É importante lembrar que a Anistia Internacional realizou, em 1979, uma comparação dos índices de criminalidade entre países que aboliram a pena de morte e os que ainda a adotavam para crimes violentos, concluindo não haver indicação alguma de que a ameaça de execução haja sido eficaz na prevenção dessa criminalidade. O que evitaria a prática de um segundo, um terceiro crime apenável com morte, pelo mesmo agente, já certo de punição capital pelo primeiro crime? Certamente ocorrerá a exacerbação da violência, pela ânsia presente do criminoso, em não deixar testemunhas, em calar definitivamente a vítima, em fazer desaparecer as provas de sua conduta.

Analisando a realidade brasileira, tem-se que a pena de morte foi implantada, na prática, e executada por esquadrões de aluguel, pela polícia violenta, resultando daí nenhum efeito atenuante de criminalidade, mas outro oposto, o de mais e melhor se armarem os criminosos.

De resto, confira-se que na história recente do Brasil, de 1969 até 1978, houve previsão de morte para delitos comuns e políticos.

Não consta a ninguém ter havido qualquer influência dessa circunstância na diminuição da criminalidade punida com pena máxima.

Se algum efeito intimidatório existe, este de certo não será gerado pela qualidade da pena, mas pela certeza de punição.

### **2. A pena de morte, para alguns, é a “solução econômica” para o problema da violência.**

Em nome da concepção utilitarista, o mesmo argumento que torna inúteis as prisões, com a morte do preso, pode “esvaziar” os institutos psiquiátricos, os asilos, os hospitais, com a decretação da inutilidade e da morte dos loucos, dos velhos, dos recém-nascidos defeituosos ou dos portadores de doenças para os quais hoje não se conhece a cura.

O fundamental é a manutenção dos princípios: todos têm direito à vida; ninguém será submetido a castigos cruéis, desumanos e degradantes.

Esquecida a questão de princípio, a pena de morte para criminosos violentos é apenas um passo no mesmo caminho que, passando pelo “homicídio terapêutico”, pode conduzir (já conduziu antes) à extermínio de grupos marginais, de minorias étnicas e outros segmentos perniciosos ou indesejáveis à elite dominante.

A “solução final” já foi condenada em Nuremberg. Não devemos lhe dar outra oportunidade.

### **3. A pena de morte é seletiva.**

A falta de adoção, nos últimos vinte anos, de providências efetivas, concretas, perceptíveis aos olhos do homem do povo que melhorem sua segurança e, ao mesmo tempo, ataquem as causas de incremento de criminalidade (o desemprego, a fome, a urbanização desenfreada dos grandes centros, entre outros), faz com que setores da opinião pública se aferrem a algo que lhes é demagogicamente imposto como mágico, como solução mítica, milagrosa para os problemas todos.

Esquecem-se esses setores que serão atingidos pela pena aqueles que, de ordinário, são alcançados pela pena privada de liberdade, ou seja, os pobres, os negros, os integrantes de minorias. Só que aí, perante a pena capital, não terão em contrapartida as garantias que a legislação liberal sempre lhes concedeu: os habeas-corpus, as revisões criminais a qualquer tempo, os reexames de erros judiciários. Para os que defendem a pena de morte, o homem juiz que aplica a pena é infalível. Como Deus...

E os crimes de “colarinho branco”? e as selvagerias praticadas pelos “criminosos de bem”? mais do que uma legislação específica, ou da pena capital, precisa-se eliminar a noção de sua impunidade, cultivada durante os anos de autoritarismo. Os grandes escândalos financeiros e os crimes bárbaros que envolviam figuras de expressão sempre acabaram mal para as testemunhas, ou para os poucos que tentaram apurá-los, jamais para os seus autores.

#### **4. A pena de morte é incoerente, em seu caráter permanente e absoluto.**

Todo sistema penal prevê a imposição de sanções não meramente como retribuição (quia peccatum), tendo sua finalidade a reeducação (ne peccetur). Assim, as sanções se distribuem segundo gradação que têm em consideração o bem atingido, a intensidade da ação, a personalidade do agente. As soluções serão, sempre, escalonadas, medindo-se em tempo (penas privativas de liberdade ou restritivas de direitos) ou em dinheiro (pena de multa). Para Miguel Reale, sendo essa ordenação gradativa de essência mesma da justiça penal, não há critério objetivo ou medida racional que ordene a transição da pena de 30 anos, ou da prisão perpétua para a morte. “quando se decreta a pena de morte”, diz o jusfilósofo, “rompe-se abrupta e violentamente a apontada harmonia social, dá-se um salto no plano temporal para o não tempo da morte”.

Diga-se ainda que como pena de morte exige a inocência absoluta de quem a aplica e a culpa integral de quem a sofre.

Quanto a culpa absoluta de quem age, há de se ter em conta a vulnerabilidade de todos os sistemas de justiça criminal, o erro e a discriminação. Estarão menos sujeitos a esses vícios os ricos, os bem relacionados politicamente e os membros de grupos raciais ou religiosos dominantes. De qualquer forma, a estrutura do nosso sistema jurídico baseia-se na possibilidade de erro judiciário, tanto que são assegurados para repará-lo a qualquer momento, o “habeas-corpus” e a revisão criminal. Como conciliar tais garantias a pena de morte?

Com relação à inocência absoluta do Estado e da sociedade, será fácil compreender que as grandes causas da criminalidade não são todas inerentes ao criminoso.

#### **5. A pena de morte não legitima a dor da vítima.**

Entregar à vítima de crimes bárbaros, o destino dos suspeitos, só pode resultar no retorno ao sistema primitivo da *vingança privada*. O sentimento compreensivo da vítima de ver punidos os agressores de seu direito, deve encontrar no Estado uma respostas adequada, não só enquanto Estado-polícia na busca de punição do crime, mas no Estado-amparo na assistência à vítima e minoração das conseqüências do crime.

Ao longo do período mais negro da repressão política no Brasil, em que jornalistas, operários, parlamentares, padres, foram assassinados friamente, alguns dentro das prisões, as vozes esclarecidas clamavam pela punição, pelo fim da impunidade, jamais pela pena de morte.

Onde existe, a pena de morte é freqüentemente usada como instrumento de repressão contra a oposição, contra grupos raciais, étnicos, religiosos e setores marginais da sociedade.

A pena de morte embrutece a todos os envolvidos em uma aplicação e sua execução contra inocentes é irrevogável. Também por isso ela é inaceitável.

#### **6. A pena de morte não se inscreve como forma de legítima defesa na sociedade.**

Quem repele agressão injusta, atual ou iminente e faz com emprego moderado dos meios necessários para evitar a lesão a direito seu ou terceiros, atua legitimamente.

Na expropriação pelo Estado mais personalíssimo direito do homem, da sua essência, da sua vida, a reação não é moderada, o ato que o provocou pertence ao passado, e o agente que a sofre já não é mais o que praticou o crime.

A pena de morte é, assim, antes de tudo, ilegítima.

A justiça que não sabe dar a vida, não pode dar a morte. Nos anos do autoritarismo, a sociedade civil jamais se conformou com a aplicação da censura a pretexto de se preservar o direito à informação e a imprensa; com o uso da tortura e da repressão em nome da segurança da nação. O mesmo NÃO deve ser dito à pena de morte que não pode tutelar o direito à vida.

Em certa medida, a pena de morte tem a lógica da bomba de neutrons: os problemas da humanidade desaparecerão com o exclusivo desaparecimento do homem!

A única pena de morte que interessa ao povo é a que deve ser decretada, com providências sérias e urgentes, contra a fome, a miséria, o desemprego, a falta de condições dignas de vida.

A pena de morte contra o homem do povo, essa não passará .

**BELISÁRIO DOS SANTOS <sup>9</sup>**

Dice **CASSANY, D (1997)**:

“...los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permiten expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas micro-habilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y traducirlas al código escrito”.

Al respecto, se insistió a los estudiantes en que sus escritos debían transmitir fielmente al lector - en este caso al profesor - lo que querían expresar. Con frecuencia escribían una palabra por otra que cambiaba completamente el sentido y no se daban cuenta. Se les recalcó que debían realizar una lectura final de lo elaborado para comprobar si redactaron un texto inteligible y correctamente estructurado.

En cuanto a los conceptos de coherencia y cohesión textual resultó útil el material bibliográfico tomado de **CEREJA, W. y MAGALHÃES, T (2001)** quienes plantean lo siguiente:

### **TEXTUALIDAD Y ESTILO: COHESIÓN Y COHERENCIA TEXTUAL**

---

<sup>9</sup> Advogado, membro da Comissão Justiça e Paz de São Paulo e Presidente da Associação de Advogados Latino-Americanos pela Defesa dos Direitos Humanos.





Los cuadros deben ser leídos de izquierda a derecha, en ese orden, pues hay entre ellos una secuencia lógica, construida a partir de nociones de tiempo, de causa y de consecuencia. En el caso que se lea uno de los cuadros aisladamente, por ejemplo, o la tira de atrás para adelante, el sentido global del texto se modifica completamente.

Esto ocurre porque un texto es una unidad de sentido y no solo el resultado de la suma de sus partes. Un texto presupone una organización interna, construida por la secuencia de sus partes y por la articulación lógica de las ideas y las palabras.

Las palabras *aí*, por ejemplo, indica un hecho después de otro, en una secuencia temporal. El pronombre *ele*, del segundo cuadro, se refiere al yerno, el asunto de la conversación; el pronombre *la* se refiere a la palabra *filha*, mencionada en el cuadro anterior y también asunto de la conversación. La palabra *e* liga el discurso del 2º cuadro al 3º, estableciendo entre ellos una relación de oposición, ya que la expectativa del suegro fue frustrada por el yerno.

Ese conjunto de articulaciones entre palabras e ideas da cuenta de la **textualidad**, es decir, lo que hace que un texto sea un todo significativo, y no un conjunto de frases inconexas.

**CEREJA, W. y MAGALHÃES, T (2001)** definen dos factores de la textualidad: **la coherencia y la cohesión**.

En la tira de **Luis Fernando Veríssimo**, ciertas palabras retoman otras palabras expresadas anteriormente:

*Eu pensei que ele* (o genro) *fosse pedi-la* (nossa filha) *em casamento e ele* (o genro) *me pediu para aumentar a mesada dela* (de nossa filha).

En ese caso, tres pronombres están cumpliendo la función de retomar términos ya expresados. Además de los pronombres, otras clases de palabras cumplen ese papel: sustantivo, numeral, adverbio, adjetivo, etc.

Ese tipo de articulación gramatical entre las palabras se llama **cohesión textual**.

Además de la cohesión entre las palabras, suele haber cohesión entre palabras y partes mayores de un texto, como oraciones, frases y párrafos. Para eso, contribuyen los **conectores**, es decir, palabras como *então, aliás, também, isto é, entretanto, e, por isso, porque, daí, porém, mas(...)*

Así, si **la cohesión** es la conexión gramatical de un texto, **la coherencia** es su conexión semántica

**CEREJA,W. Y MAGALHÃES,T. (2001)**

concluyen:

“**La cohesión** es la conexión gramatical de un texto, **la coherencia** es su conexión semántica, es decir la articulación de las ideas que apuntan a una unidad de sentido. Hay coherencia en un texto cuando no hay contradicción de ideas, cuando sus partes armónicamente constituyen un todo significativo”.

## CONCLUSIONES

Partiendo de la inocultable realidad de que los estudiantes universitarios ingresan a este ámbito con serias dificultades para leer, escribir y expresarse y a esto se agrega que son otros los registros a los que deben acceder para comunicarse, se pretendió desde la Cátedra de Portugués I que los alumnos tomaran conciencia de dichas carencias, conocieran las posibles causas, y con la mediación del profesor, abordaran las estrategias de aprendizaje adecuadas.

La eficiencia en la lectura que los estudiantes deberían haber adquirido en etapas anteriores a través de la práctica asidua, se trató de corregir a través de la comprensión del proceso lectivo en sí y de los factores que intervienen en su desarrollo.

Se intentó desterrar representaciones según las cuales *“el estudio de lenguas extranjeras es un obstáculo en la prosecución de los planes de estudios de las diferentes carreras que se ofrecen en la universidad”*, o *“aprobar Portugués es fácil”*.

En tal sentido se concientizó a los alumnos acerca de que las lenguas extranjeras son aliadas en el acceso al conocimiento y que, en esta cátedra, más relevante que *“saber portugués”* es *“saber cómo”* desenvolverse en forma autónoma en el abordaje de textos de especialidad en PLE referidos a la Carrera de Abogacía.

En el comienzo del presente trabajo se hablaba de las diferentes metodologías de enseñanza del PLE que se pusieron en práctica en esta

universidad y se podría afirmar que la lectura de textos y la aplicación de estrategias para la construcción de significados ha dado mejores resultados no solo en lo que se refiere de adquisición de conocimientos sino en cuanto a la predisposición de los alumnos a aprender.

De los 17 alumnos que conformaron este grupo de trabajo 16 promocionaron la materia y solo uno abandonó la cátedra.

Se espera que los estudiantes encuentren, en este trabajo, las respuestas a interrogantes que suelen plantear con respecto al aprendizaje de la Lengua Portuguesa en la universidad y que la tarea realizada contribuya al mejoramiento en el proceso enseñanza y aprendizaje no sólo del PLE sino de las demás áreas que componen el plan de estudio de la Carrera de Abogacía.

Se habló, en este trabajo, de la importancia de una finalidad en la lectura. En tal sentido, como resultado de acuerdos entre esta universidad privada y una universidad de Uruguayana (Brasil), los alumnos se hallan realizando intercambios con profesores y alumnos extranjeros lo cual hace cada vez más significativo el aprendizaje del PLE al punto de haberse pensado en realizar estudios comparados de la legislación argentina y brasileña en diferentes campos.

Todo esto lleva a pensar que la práctica de la escucha de textos orales en PLE que, también se ha puesto en práctica en la cátedra de Portugués I, será de suma utilidad en los citados intercambios.

Se considera este un primer paso hacia la revalorización del estudio de las lenguas extranjeras en el nivel universitario, particularmente de la Lengua Portuguesa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, Ezequiel (1997). **La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Red Federal de Formación Docente Continua.** Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Libris S.R.L. Buenos Aires. Pág. 255.
- ARNOUX, Elvira Narvaja de. **La lectura y la escritura en la universidad.** Eudeba.2002.
- CASSANY, Daniel (1997). **Describir el escribir.** Como se aprende a escribir. Paidós. Buenos Aires. Pág.16 – 52.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Theresa Cochar (2001).**Texto e interação. Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.** SARAIVA S.A. Editores. São Paulo. (2001). Pág. 35 - 37.
- CICUREL, F. **Propuesta Curricular de Santa Catarina** (1998). Pág. 101-102.
- DE BEAUGRANDE, Robert – Alain & DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1997). (1997). **Introducción a la lingüística del texto.** Ariel, S.A. Barcelona. 1997. Pág. 13 - 54.
- DE JOU, Graciela & SPERB, Tânia (2003). **Leitura compreensiva. Um estudo de caso.** Linguagem & Ensino. Pelotas, v.6, n.2, p. 13 – 54, jul./dez. 2003.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Y COUDRY, P.(1995). **Fala Brasil. Português para estrangeiros.** Campinas. SP: Pontes. 6º edição. Pág. 121.
- GOODMAN, Kenneth S.(1991) **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo** tomado del libro "**Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**". Octava edición, (primera ed. 1982, primera reimpresión argentina, 1986). FERREIRO, Emilia y GÓMEZ

PALACIO, Margarita (compiladoras). México. Editorial Siglo XXI. Pág. 6-16-17.

- KLEIMAN, Angela (1995). **Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura**. 4º Edição. Campinas. SP: Pontes. Pág. 13 – 34.
- KLETT, Estela (coord.). DORRONSORRO, María I. LUCAS, Marta. PASQUALE, Rosana. VIDAL, Mónica. **Nouveaux regards sur les pratiques de FLE**. Araucaria editora “Ciencia y Técnica”. Buenos Aires.2003. Pág.20.
- .....VASALLO , Alejandra.**Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad**. Dpto. de Publicaciones e Imprenta de la UNLu. Secretaría de Extensión Universitaria. 2000. Pág. 62 - 67.
- LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**.In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E.(Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação.Pelotas: Educat, 1999.p 13-37.
- ..... **Fatores da compreensão na leitura**. Caderno do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159.1996.
- MENEGASSI, Renilson & AFONSO CHAVEZ, María Isabel. **O título e sua função estratégica na articulação do texto**. Universidade Estadual de Maringá. Linguagem & Ensino. Vol.3, Nº 1, 2000 ( 27 – 44). Pág.32 – 33.
- MORAN OVIEDO, Porfirio. **Instrumentación didáctica. Conceptos generales**. ASI, José E. comp. B&M impresiones. Corrientes. 1997.
- MOYANO, Estela Inés. **Una clasificación de géneros científicos**. XIX Congreso AESLA. Universidad de León. 3-5 de mayo de 2001. Pág. 5 - 6.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira, e. **Estrategias individuais de aprendizagem de lingua inglesa**. In:LEFFA, Vilson J. Universidade/ UFRGS.1994. p.311-322.
- ROUET, Jean François. **Lecture compréhension et recherche d’information dans les hypertextes**. CNRS. Université de Poitiers. Pág.4.
- SERAFINI, María Teresa. **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Paidós. Barcelona. 1997. Pág. 64 – 65 – 146 – 222 - 224.
- SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Graó, de IRIF, SL. Barcelona.2000. Pág. 101 –102 .

## **ANEXOS**

**UNIVERSIDAD DE LA CUENCA DEL PLATA  
PORTUGUÉS NIVEL I EXTRAPROGRAMÁTICA. COMISIÓN A**

**PRIMER CUATRIMESTRE 2005**

**PROF. TITULAR: YOLANDA ISABEL ALFONZO**

	<b>D.N.I. N°</b>	<b>APELLIDO Y NOMBRE</b>	<b>EDAD</b>	<b>ESTUDIOS SECUNDARIOS</b>
01	31.568.005	ARGIEL ANDREA A	20	Yapeyú. Corrientes
02	18.522.111	AVALOS GLADIS M	38	Corrientes. Capital
03	30.789.922	BALMACEDA PAIVA M	21	Resistencia. Chaco
04	32.729.202	BENOLOL ALEJANDRO D	18	Resistencia. Chaco
05	30.482.667	CORNALÓ MARIANA B	22	Monte Caseros. Corrientes
06	28.707.247	HERRERO PABLO DANIEL	24	Resistencia. Chaco
07	32.190.771	KLEINSINGER SHEILA E	19	Villa Ángela. Chaco
08	30.362.430	KUNZE KARINA NOEMÍ	22	Gobernador Virasoro. Corrientes
09	25.226.865	LIFSCHITZ LORELEY	29	Resistencia. Chaco
10	26.680.084	LÓPEZ COSIMI ALEJANDRO	27	Corrientes. Capital
11	29.212.421	MAÑANES JUAN MANUEL	23	Quitilipi. Chaco
12	29.394.913	MELZNER ADOLFO L	23	Corrientes. Capital
13	30.354.894	MENÉNDEZ MARISOL	21	La Verde. Chaco
14	32.190.643	OÑUK GISELA MARIANA	19	Villa Ángela. Chaco
15	29.092.842	PIEROZZI PABLO ALEJANDRO	23	Resistencia. Chaco
16	29.991.002	RAMÍREZ MARÍA FERNANDA	22	Curuzú Cuatía. Corrientes
17	30.678.610	RÍOS NOELIA EDITH	21	Formosa. Capital