

Sociolingüística laboviana y pluralidade en enseñanza de linguas

Sociolinguística laboviana e pluralidade no ensino de línguas

Francisca Paula Soares Maia^{*}
José Maria Rodrigues Rodrigues^{**}

Resumen: Después de muchos embates teóricos sobre la cuestión de enseñar o no las reglas gramaticales a los alumnos en las clases de lenguas en las escuelas brasileñas (PERINI, 1991), hubo una gran divulgación de los planteamientos de la Sociolingüística laboviana, la cual defiende que la variación es inherente al sistema lingüístico. Teniendo en consideración que la lengua es un medio de la expresión perteneciente al ser humano, el objetivo de este trabajo es abordar los presupuestos teóricos de la Sociolingüística Laboviana (WEIREINCH; LABOV; HERZOG, 1968), así como la aplicación de estos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en general, tanto en lo que se refiere a la adquisición de lenguas, cuanto en relación al entendimiento de la diversidad cultural y de las diferencias lingüísticas en una comunidad o región. (MAIA, 2008).

Palabras-clave: Sociolingüística laboviana. Enseñanza de lenguas. Prejuicio lingüístico.

Resumo: Depois de muitos embates teóricos sobre ensinar-se ou não as regras gramaticais aos alunos nas aulas de línguas nas escolas brasileiras (PERINI, 1991), houve uma grande divulgação dos pressupostos da Sociolingüística laboviana, que postula ser a variação inerente ao sistema lingüístico. Levando em consideração que a língua é um meio de expressão próprio do ser humano, o objetivo deste texto é apresentar os pressupostos teóricos da Sociolingüística laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), bem como a aplicação destes no ensino-aprendizagem de línguas em geral, tanto no que se refere à aquisição de línguas, quanto em relação à compreensão da diversidade cultural e das diferenças lingüísticas em uma comunidade ou região. (MAIA, 2008).

Palavras-chave: Sociolingüística laboviana. Ensino de línguas. Preconceito lingüístico.

^{*} Doutoranda em linguística. Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: fpaulasmaia@hotmail.com

^{**} Doutor em linguística aplicada. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"

Introducción

El objetivo de este artículo¹ es presentar una posibilidad práctica del uso de algunos conocimientos académicos producidos en el área de Sociolingüística Laboviana, así como reflexionar acerca de los prejuicios que impiden una mayor interacción, esto puesto en las clases de enseñanza de lenguas. Vamos a buscar más que una reflexión teórica sobre la diversidad lingüística y cultural en la clase de lengua. En este sentido, en primer lugar, abordamos uno de los principales puntos de la Sociolingüística Laboviana, lo cual es el fundamento de este trabajo: la variación lingüística como factor inherente al sistema de la lengua, que por sí misma constituye un sistema heterogéneo. En línea con los planteamientos de Weinreich, Labov y Herzog (1968), quienes defendieron que la variación es inherente al sistema lingüístico, lo que supuso el contrapunto al pensamiento de los científicos que tenían la dominación teórica de los estudios de lingüística. Todo eso porque, para los neo-gramáticos, la lengua solamente podría ser estudiada a partir de su división por secciones, las cuales la convertirían en homogénea, lo que quiere decir que no se consideraba la variación.

No obstante, Weinreich, Labov y Herzog tienen, en 1968, el entendimiento de que la lengua es una realidad, y como toda realidad, es variable, ya que esta no es una en sí misma. El gran descubrimiento de la teoría laboviana (LABOV, 1994) reside en el reconocimiento de que, aun que sea variable, la lengua es pasible de ordenación y de observación estructural. Por ende, se puede estudiar la variación y el cambio lingüísticos teniendo en cuenta la acción y la relación de los seres humanos en el medio social.

En la actualidad, se sabe que la variación existe a partir del propio hablante. (SILVERMANN, 2006, p.72). El hablante jamás produce de la misma forma una misma palabra; es decir, lo que el hablante produjo por primera vez ya no se vuelve a repetir en la segunda, tercera, o en cualquiera de las veces que la vuelve a producir. Hay que considerar, asimismo, la colaboración de los oyentes, quienes no se dan cuenta de la variación individual; de otro modo, la comunicación sería imposible.

¹ Mis agradecimientos al equipo del Proyecto AVAKOTEPA y, especialmente, a su director, José Maria Rodrigues Rodrigues, por aceptarme como integrante y ayudarme en la divulgación acerca de la Sociolingüística como medio de concientización de la práctica social. Mis agradecimientos a Demerval da Hora, por la realización del Congreso Abralín Piauí, mayo-2008, donde presenté el caso de Sacolé a modo de relato de experiencia sobre la enseñanza de lengua materna. Mis agradecimientos también a Marco Antonio de Oliveira, Jânia Ramos y Lorenzo Vitral, mis maestros; a la UEPG por la oportunidad de presentar los progresos de mis reflexiones en Sociolingüística y enseñanza de lengua.

Por lo tanto, la Sociolingüística se presenta como el área de estudio que busca estudiar la comunidad lingüística. Tiene el entendimiento de que la lengua de un individuo² no puede representar el habla de toda una comunidad (LABOV, 1968, p. 120-21):

Los procedimientos de la lingüística descriptiva son basados en el entendimiento de la lengua como un conjunto estructurado de normas sociales. En tiempos pasados, fue útil la consideración de estas normas como no variables e compartidas por todos los que pertenecen a una comunidad lingüística. No obstante, análisis del contexto social en donde la lengua es utilizada vieron exponer la implicación de muchos elementos lingüísticos en la variación sistemática que refleje no solo el cambio en el tiempo sino también los procesos sociales extra-lingüísticos.

Por ello, para que se pueda emplear los principios de la Sociolingüística Laboviana, hay que reflexionar acerca de la naturaleza del lenguaje humano, es decir, es necesario observarlo teniendo en cuenta dos principios fundamentales: la lengua como *facto* social y lengua como algo variable. Estas son las bases de este artículo.

Esos fundamentos teóricos de la Sociolingüística a respecto de la diversidad lingüística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) tienen su base en acciones reales, no sólo en las competencias interiorizadas de los hablantes nativos. En otras palabras, en la observación de hechos de la lengua a partir de la(s) realidad(es) de una comunidad lingüística; en el reconocimiento de que los datos utilizados para proposiciones teóricas acerca del cambio lingüístico y del comportamiento de las lenguas pueden ser alcanzados por medio de la geografía lingüística. Lo que significa que pueden ser rescatados por medio del contacto entre lenguas y dialectos, o aun generados a partir de entrevistas sociolingüísticas. De esta manera, Weinreich, Labov y Herzog, (1968) defienden la idea de que las observaciones de cambio deben aportar respuestas acerca de: (i) sus factores condicionantes; (ii) su transición -momentos de cambio entre dos puntos de la observación (inicial-actual-final); (iii) su *encaje* (interrelación con otros cambios); (iv) su evaluación (efectos

² Diferentemente de los pensamientos variacionistas labovianos, Chomsky (1965) tiene como objeto de su teoría lingüística la competencia de el hablante-oyente idealizado, perteneciente a una comunidad lingüística completamente homogénea, dueño de un excelente conocimiento de la lengua que habla, incluso, cuando la utiliza no sufre efecto de ningún problema que le provoque reducción de memoria, falta de atención, cambio de atención o de interés, ni mucho menos 'vacíos', que muchas veces ocurren.

de usos); y (v) su implementación, o sea, posibles causas de establecimiento y trayectoria del cambio.

Por todo lo presentado hasta ahora, es posible percibir que formulaciones científicas radicales, anclada en la rotura de paradigmas, han sido necesarias para la derribada del mito de la homogeneidad de la lengua, desde su cambio hasta la descripción de los hechos lingüísticos. Sin embargo, estos conocimientos todavía no están presentes en la vida de millares de brasileños, hispanos, guaranícos y de otros pueblos – americanos autóctonos o no - de la América Latina. (DEMELENNE; RODRIGUES, 2008, p.1-2). Tampoco forma parte de la realidad de muchísimos pueblos y culturas alrededor del globo, una vez que hasta hoy en día muchos piensan, equivocadamente, que hablan erróneamente la lengua del país donde nacieron. (LEITE; CALLOU, 2005, p.8). Lo que redundante en la falsa creencia de que existe una manera única de hablarse una lengua, y lo que es peor, justificando la exclusión de quienes no hacen uso de su vocabulario estándar, de su entonación y de su lengua materna. A esto llaman *prejuicio lingüístico* (BAGNO, 2003, p.15-16), de lo que hablaremos más adelante.

2. La sociedad contemporánea y la enseñanza de lenguas

La telaraña mundial –World Wide Web-, que era una pequeña parte de Internet, se ha convertido en la Red de comunicación Global y en uno de los íconos tecnológicos de nuestros tiempos. La expansión de este sistema informático ha alcanzado niveles insospechados y sigue aumentando su abarcadura a través del espacio virtual, conectando a miles y miles de personas, sin distinción de género, clase social u origen, y permitiéndoles acceder a toda y cualquier información que se encuentre disponible en la Red. Internet, tal y como hoy se conoce, ha supuesto una revolución sin precedentes en el mundo de la informática y de las comunicaciones. Su crecimiento fue exponencial, lo que le llevó a convertirse en algo más que una Red de uso militar o científica para los tiempos de la guerra fría.

La Red y su espacio virtual representan un crisol de culturas e idiomas, es decir, este es el único sitio donde los principales idiomas hablados en el mundo se dan cita y conviven en perfecta armonía; aunque muchas veces utilicen una *lengua franca* que no está catalogada, el lenguaje del comercio y de los negocios. Más allá del carácter económico y mercantil, que representa

uno de los principales pilares que sostiene la Internet, y del mercado universal o mega tablón de anuncios en el que se ha convertido, hay una red que une personas, facilita la comunicación global y el intercambio de información, eliminando fronteras y acortando distancias espaciales y temporales.

La sociedad hoy se caracteriza por la facilidad de comunicación. En el surgimiento del internet se percibe un avance ultra rápido de las informaciones en todas las direcciones. Algunas veces este proceso es tan rápido que el individuo no tiene ni mismo tiempo de acostumbrarse con un cambio, y ya le viene otro.

Sin embargo, en medio a toda esta gran facilidad de comunicación y a toda esta velocidad en las relaciones por medio del *internet*, celular y otros medios, una cuestión se presenta: la educación formalizada ha tenido los mismos problemas de siglos ayer.

Pese a todos los logros alcanzados en el ámbito de las *nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (NTICs) (GARCÍA GARRIDO, 2001, p.6-7), y su reciente incorporación en el aula (RODRIGUES RODRIGUES, 2005, p.51; CRUZ PIÑOL, 1999, p.47-52; PASTOR, 1995, p.38), parece ser que la educación formal sigue teniendo los mismos problemas de siglos atrás. Es decir, las tizas electrónicas, las bibliotecas virtuales y el sinfín de nuevas tecnologías no han podido cambiar la realidad pedagógica de las aulas; si acaso, les han proporcionado los elementos que facilitarán el proceso de resignificación del concepto de enseñanza en el siglo XXI.

A lo largo y ancho del globo, los docentes - sea cual sea la realidad socioeconómica del país en que viven - hasta hoy en día, se quejan de que los alumnos no aprenden, no progresan en la escuela. Parece haber un sentimiento generalizado que expresa una frustración latente de los “maestros”, que por mucho que se esfuercen, no logran transmitir conocimientos con eficacia, desarrollando o perfeccionando las facultades intelectuales y morales de los niños o de los jóvenes por medio de ejemplos, ejercicios y preceptos. En otras palabras, la mayoría de los profesores se sienten incapaces de propiciar un aprendizaje significativo y servir de guía en el desarrollo cognitivo de sus discentes.

Podría pensarse ‘*Es una cuestión económica... niños de origen pobre tienen más dificultad! No tienen los recursos, los medios necesarios para sus estudios!*’. Si. Ciertamente esto puede ser una explicación. No obstante, hay

niños que pertenecen a familias ricas, que les dan todo lo necesario para sus estudios: tienen buenas ropas, buenos materiales, buen choffer que los dejan en la escuela todos los días; tienen heladeras repletas de buenas cosas para comer, tienen dinero para visitar lindos lugares, centros comerciales... Pero que también no progresan en la escuela.

Decían que los niños no progresaban en la escuela antigua porque era muy rígida, pero la escuela de hoy no tiene esta permisión, y aun hay niños que no progresan!...

En Brasil, la escuela vivía en grande sufrimiento, conforme nos cuenta Saviani (1983, p. 5-6):

Estábamos en el inicio de la década de 80 y los primeros frutos de los embates por la democratización empezaban a ser cogidos (...). En este contexto era intensa la movilización de los educadores, llena de expectativas favorables. Se tenía la esperanza de que, en medio a las transformaciones políticas, la educación habría de encontrar canales adecuados para desarrollarse en dirección a la universalización de la escuela pública, garantizando una enseñanza de calidad a toda la población brasileña (...).

Esto fue puesto hace treinta y cinco años. Cuando la sociedad brasileña salía de una sufrida represión. A partir del año de 2009 ya es posible decir que la realidad en la enseñanza viene cambiando. La pregunta es: ¿Cómo viene cambiando se existen niños que no progresan?

Antes de presentar la respuesta a esta cuestión, hay de verse una otra realidad que habrá de confirmar lo que va ser dicho más adelante: la situación de los niños guaraníes en Paraguay.

3. La situación de enseñanza de lenguas en Paraguay

Otro contexto donde se presentan dificultades de interacción es en Paraguay, donde los alumnos de las series iniciales –hablantes de guaraní- tienen docentes -hablantes de español-. Los alumnos guaraníes son forzados a comunicarse en una L2 (segunda lengua), pese a que todavía no han adquirido el vocabulario en lengua guaraní. (RODRÍGUEZ DE PAREDES, 2008)

4). Sufren con los primeros grados de escolarización, en los cuales se enfatizan aspectos gramaticales, lo que causa una carencia en el manejo/adquisición de vocabulario, tanto en castellano como en guaraní, y “simplemente se callan”, por cuenta del *temor* y de la *inseguridad* (BORTONI-RICARDO, 2004, p.24), que dicen respecto al uso de una lengua ajena a su cotidiano.

Tal y como sostiene Morínigo (1990, p.12; apud BOBADILLA DE CAZAL, 2008, p.1) acerca del guaraní del Paraguay, este es el único país en que una lengua autóctona comparte con la lengua española la posición de lengua mayoritaria, y en que el uso de esta habla es constante y no supone disminución del status social. Tras años de colonización catequizadora, que da inicio a la enseñanza del español por un lado, y la cultivación de la lengua guaraní por el otro. Pero desde la implementación del currículo de la Reforma Educativa, en 1994, la enseñanza-aprendizaje de una L2, sea esta el castellano o el guaraní, parece no haber alcanzado sus objetivos.

La historia de la Educación en el Paraguay nos muestra que la lengua fue el principal obstáculo con que los catequizadores se encontraron desde 1606. En esta época tiene inicio la enseñanza del español, por un lado, y la cultivación de la lengua guaraní, por el otro.

En 1978, a través del MEC de aquel país, se implementa la educación bilingüe –para los años iniciales- en el Paraguay, con el objetivo de lograr una educación monolingüe al final del proceso. Se puede pensar en resistencia al castellano por parte de los guaranícos y también al guaraní por parte de los castellanos. El primero presenta una resistencia a la opresión política, a la intolerancia religiosa, social y de creencias desde el inicio de la conquista. El segundo, supondría –en teoría- ¿una resistencia a un pueblo que se le resiste desde los primeros contactos? ¿O serían las diferencias de las dos lenguas entre sí la verdadera razón?

En este artículo hay el objetivo de presentarse la hipótesis de que el prejuicio es lo que causa las grandes dificultades de adquisición de lenguas en la escuela. Por lo tanto, vamos a ver primero que es el prejuicio lingüístico.

4. El prejuicio lingüístico

El prejuicio lingüístico parece tener sus raíces en el mito de la lengua homogénea, es decir, por medio de la divulgación de una falsa idea de la existencia de una única lengua. Sin embargo, Ramos (1997, p.4) afirma que lo que

se estableció como *lengua portuguesa* no pasa de un *conjunto* de variedades lingüísticas, las cuales caracterizan grupos sociales, situaciones, regiones, etc. El mismo principio se siguió en el establecimiento de lo que se acepta como lengua guaraníca, española, etc. O sea, no pasan de *conjuntos* de variedades caracterizadoras de los componentes sociolingüísticos del lenguaje.

No obstante, en el imaginario de los hablantes de una lengua, principalmente de los que no hacen parte del medio científico de las investigaciones lingüísticas de la variación, hay el mito de la existencia de una lengua *Standard*. Este mito tiene origen cuando, en un determinado momento histórico, cierta variedad se alza sobre las demás, por su poder de uso por ciertos grupos sociales, principalmente por aquel grupo que goza de mayor *prestigio* dentro de la comunidad, ya sea por razones políticas, económicas y/o culturales. A esta variedad –utilizada por el grupo más poderoso, aunque no sea el más representativo– se le da el nombre de “norma *Standard*”. Pero hay que hacerse un aclaración: la norma *Standard* es una utopía (BAGNO, 2003, p.65); un ideal jamás alcanzado en la lengua oral, y alcanzado con mucha vigilancia en la lengua escrita. (RAMOS, 1997, p.42).

El prejuicio lingüístico es, por ende, una resistencia que trata de la no aceptación de las distintas formas del habla, que se alejan de la imagen de la lengua ideal (BORTONI-RICARDO, 2004, p.34); variedades del habla que hacen innovación, siguen sus propias reglas, están fuera de lo que tiene legitimidad en una cierta comunidad lingüística.

Así, puede considerarse que el prejuicio lingüístico existe en función del desconocimiento de las varias realidades que el ser humano puede vivir. El principio del respecto a las diferencias lingüísticas y a las diversidades culturales es lo que conduce al desarrollo de este texto.

5. Escuela y reglas gramaticales

Por lo expuesto, se percibe que la preocupación docente en la enseñanza de lengua no encuentra una resonancia en el alumno. Hay que enseñarse lengua, tanto la materna cuanto la extranjera. Pero, ‘¿Cómo enseñarse?’ es la cuestión que se presenta.

Después de muchos embates teóricos sobre la cuestión de enseñarse o no las reglas gramaticales a los alumnos en las escuelas brasileñas en clases

de lengua (PERINI, 1991, p.17), hubo una grande divulgación de los planteamientos de la Sociolingüística presentados por Weinreich, Labov y Herzog (1968), quienes defendieron que la variación es inherente al sistema lingüístico, quiere decir, la lengua, por si misma constituye un sistema heterogéneo. (BAGNO, 2003, p.19).

No obstante, más de cuarenta años después de estos planteamientos, hasta hoy el foco de enseñanza de lenguas reside en reglas gramaticales, en la noción de ‘correcto’ y ‘incorrecto’, o sea, no se ha cambiado el trabajo en las clases³.

La Sociolingüística no reniega las reglas gramaticales. No es este el punto. Pero por ella queda reconocido que los usos de las reglas gramaticales son diferenciados, por esto la consideración de factores lingüísticos y sociales en las pesquisas sociolingüísticas. Jóvenes, adultos, ancianos; hombres, mujeres; hablantes de las áreas rurales, y de las áreas urbanas, todos hacen diferentes aplicaciones de las reglas gramaticales. Pero no lo hacen de manera consciente: “Ahora voy producir una ‘e’ abierta; o nasalizada... porque lo quiere hacer”. Hablantes, en general, no tienen este grado de concienciación de su habla. (RAMOS, 1997, p.8). Esto ven siendo comprobado por los estudios sociolingüísticos.

Sin embargo, la enseñanza de lengua - materna o extranjera - fijada en una práctica centrada en ‘cierto’ o ‘errado’, parece tener el pensamiento de que lo individuo es dueño de su habla, de sus pensamientos; no teniendo en consideración la influencia social sobre el individuo.

Bortoni-Ricardo (2004), en toda su obra, muestra que la lengua es un hecho social y el alumno es un representante de su medio, de la época en que vive, de la cultura a la cual pertenece:

Hasta hoy, los docentes no saben cómo actuar delante de los llamados “errores de portugués”. Ponemos la expresión “errores de portugués” entre comillas porque la consideramos non adecuada y llena de perjuicio. “Errores” de portugués son solamente *diferencias* entre variedades de la lengua. Frecuentemente estas diferencias se presentan entre la variedad usada en el *dominio* de la casa, donde hay predominancia de una cultura de oralidad, en relaciones de afecto e informalidad, y culturas de *litteracy*, como la que es de la escuela. (op. cit. p.37).

³ Ver Maia (2010)

Cuando el docente se fija en una acción de enseñanza de la lectura por la lectura; de la escritura por la escritura; centrada en concepto de ‘cierto’ o ‘errado’, lo que se pasa es lo que vimos en la situación de la enseñanza a los niños guaranícos.

Pero muchos docentes no tienen una acción consciente. Hacen una enseñanza centrada en estudios gramaticales porque así lo aprendieron a hacerlo y no conocen otras maneras de hacerlo. Porque creen que ‘*en la escuela se escucha, no se habla*’; quiere decir, no creen que la escuela es ‘*el espacio de la oralidad*’. (RAMOS, 1997, p.11).

En este punto, llegamos a cuestiones acerca de qué es aprendizaje. ¿Hay adquisición de una segunda lengua sin hablarla?... ¿Un ser humano ya empieza a hablar una segunda lengua, o mismo su propia lengua de modo totalmente ‘correcto’? ¿No tiene que hacer tentativas?... ¿Cuanto a esto, en que la Sociolingüística colabora?

Por lo presentado hasta este punto, se ve que la noción de ‘cierto’ y ‘errado’ portado por los manuales de gramática es otro ejemplo de prejuicio lingüístico. Y lo más difundido en la humanidad.

6. Más un apunte sobre prejuicios lingüístico-sociales en la escuela

El contacto lingüístico entre una chica hablante de portugués –variedad de São Paulo- y los alumnos que usan la variedad de Minas Gerais fue bochornoso. Cuando una chica, recién llegada de São Paulo, en el primero día de clases, dijo la palabra ‘sacolé’⁴, los otros alumnos tuvieron una reacción de alguien que sólo conoce su propia lengua –o variedad-, y aún piensan que no la conocen, piensan que la usan de manera errada. Lo que denota una perspectiva centralizada, en la que están encerrados en su propia manera de ver la realidad, llenos de prejuicios heredados de sus familiares y fortalecidos en los años iniciales de escolarización.

Bortoni-Ricardo (2004, p.23) dice que los niños empiezan su desarrollo del proceso de socialización en tres locales: en el ámbito familiar, con los amigos y en la escuela. Haciendo uso de una palabra de la tradición sociológica, la escritora llama estos tres locales de *dominios sociales*. Aclara que un *dominio social* es un espacio donde las personas interactúan, representando ciertos

⁴ Sacolé es un tipo de helado que se vende en una bolsa de plástico. En Belo Horizonte se conoce ese tipo de helado como ‘chupe-chupe’.

‘papeles sociales’ “[...] un conjunto de obligaciones y de derechos puestos por las instituciones socioculturales [...]” (Ídem) de construcción durante el propio proceso de la interacción humana.

Sin embargo, la situación no paró en el primero día de clase de la chica recién llegada, extendiéndose por los días siguientes, en todas las clases, hasta que le pusieron el apodo de ‘Sacolé’. La chica ya se presentaba con *temor e inseguridad lingüísticas*, en palabras de Bortoni-Ricardo (2004, p.24). Los profesores se quejaban en los intervalos de clases de la persecución sufrida por ‘Sacolé’, quien ya no podía más hacer lectura en voz alta, contestar los ejercicios, participar de las correcciones; todo lo que decía causaba comentarios de los otros alumnos.

Por lo expuesto, se ve que tanto el caso de ‘Sacolé’ con los otros alumnos brasileños como las dificultades vividas por los alumnos guaranícos y por los alumnos castellanos, son situaciones que demuestran la existencia de un imaginario de que hay una norma *Standard*, una única lengua que tiene que ser adquirida, utilizada, enseñada; aunque los actores de este proceso no sean conscientes de esto. Por ello, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Qué hacer en estos casos?

7. Aplicación de los principios sociolingüísticos

Como se ha dicho anteriormente, tanto en el caso de ‘Sacolé’ como en el caso de los alumnos guaranícos, se pueden llevar a cabo trabajos con el objetivo de hacer que esas personas interactúen de manera a comprender la(s) realidad(es) en que viven y que los rodea(n).

A partir del hecho de ‘Sacolé’, la profesora desarrolló un trabajo (MAIA, 2008) para que sus alumnos se adueñasen de conocimientos que los volviera capaces de vencer el prejuicio lingüístico hacia lo distinto o las personas diferentes. La profesora involucró a los alumnos en búsquedas de algunas informaciones e ilustraciones acerca de los aspectos –y realidades– que demostraban la diversidad de la cultura brasileña. Los alumnos fueron orientados en cuanto a la búsqueda de: (i) variaciones lexicales en la lengua portuguesa brasileña; (ii) ilustraciones sacadas de revistas, periódicos, tipos de vivienda en las cinco regiones, clima, vegetación, etc.; (iii) el pueblo en las cinco regiones y la historia de la población de cada región, razas predominantes... En fin, todo lo relacionado con la diversidad geográfica y cultural brasileñas.

Al final, las ilustraciones e informaciones fueron utilizadas para hacer un álbum con portada, contraportada, dedicatoria, introducción, desarrollo y conclusión. Se adoptó esta estrategia metodológica para formar a los alumnos en el desarrollo de trabajos científicos, aunque este no fuera su principal objetivo. No se tuvo muy en cuenta el rigor científico.

Los alumnos podrían usar ilustraciones no reales, solamente representativas de la diversidad cultural encontrada. Se priorizó la búsqueda de un vocabulario distinto al que manejaban, sin tener en cuenta la corrección y precisión ortográfica de sus trabajos. Como veremos a continuación, los alumnos encontraron muchas variaciones lingüísticas en las cinco regiones y se percataron de que las personas son diferentes; que las viviendas, la vegetación, el clima, las razas que constituyen la población brasileña son diferentes y representan culturas diferentes. Principalmente, descubrieron la riqueza de la diversidad cultural.

En este tipo de trabajo en clase, como el relatado por Maia (2008), los alumnos desarrollan muchas habilidades al mismo tiempo. Cuando hacen búsquedas de ilustraciones, ellos interactúan, se comunican entre sí, hacen cambios de revistas, jornales, informaciones. Mientras trabajan en equipos en clase, desarrollan el sentimiento de pertenecer al grupo. Es una posibilidad de los profesores integraren aquellos alumnos que se callan, que se apartan en las clases. Es una situación en que hay *espacio de la oralidad* entre los alumnos, y no sólo la habla del profesor durante todo el tiempo. Quiere decir, hay cambio del foco de la comunicación, la cual, en general, es por las manos de los profesores. Esto engendra interese, motivación y participación entre todos los alumnos. Hay, entonces, ambiente para lectura reflexiva de varios tipos de textos, bien como hay espacio para correcciones por los docentes de las producciones escritas de los aprendices en condiciones de igualdad, esto es, sin causar a los alumnos la impresión de dueño de todo conocimiento, sin imposición de reglas gramaticales que son muchas veces tan lejas de la realidad lingüística de los alumnos.

Este tipo de trabajo ayuda no sólo en la apropiación de conocimientos lingüísticos sino que también favorece el desarrollo de la ciudadanía en tanto que los alumnos perciben la riqueza del hombre del campo y de otras regiones, de otros países y su riqueza cultural, sus diferentes modos de vivir, y, por consiguiente, descubren sus identidades culturales.

8. Conclusiones

El trabajo realizado por Maia (2008) presenta la posibilidad de utilización de conocimientos producidos en la universidad, en el área de Sociolingüística, en este caso, por profesores de todos niveles de enseñanza⁵, hasta mismo en la enseñanza de lenguas extranjeras para que se contribuya a la eliminación de cualquier tipo de prejuicios, principalmente a los relacionados con la lengua y la diversidad cultural.

En las dos situaciones presentadas, una de la chica ‘Sacolé’, y otra de los alumnos del guaraní, muestran que en el *dominio social* de la clase (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25) las acciones de los sujetos revelan sus principios personales, sus valores o la ausencia de éstos en la formación de sus personalidades. Por lo tanto, es en este *dominio* que existe un espacio para la formación de los sujetos en todo lo que concierne a su inteligencia emocional, y no sólo de la cognitiva, la cual ha sido el foco exclusivo de la escuela y de los profesores en general.

De este modo, la Sociolingüística, al considerar la lengua como un hecho social, pasible de variación, heterogénea, pero observable y sistematizable, se constituye en un camino asertivo que posibilita un trabajo en el ámbito escolar de concienciación sobre las diversidades, no sólo lingüísticas, sino también a respecto de los varios elementos que componen el mundo alrededor de los seres humanos. Lo que se pretende con este abordaje es exponer los alumnos a las realidades que van más allá de sus micromundos, facilitándoles el acceso a una realidad, que se compone de seres humanos tan diversos como las culturas que existen en el mundo, y, mediante la revisión de sus “pre-juicios”, llegar a construir un pensamiento sustentado en la adopción de enfoques de sociedad basados en el pluralismo y la diversidad, lo que facilitaría la posibilidad de aceptación de las diferencias lingüísticas, sociales e individuales.

Referências

BAGNO, M. **A norma oculta:** língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BOBADILLA DE CAZAL, D. Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo paraguayo: problemas de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua

⁵ Este tipo de trabajo tiene variadas aplicaciones, sólo necesita hacerse una adaptación a la edad del aprendiz.

a los niños monolingües guaraní. In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 5. **Actas...** Fale/UFMG. Belo Horizonte, 2008. (En prensa)

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola editorial, 2004.

CRUZ PIÑOL, M. La world wide web en la clase de E/LE, frecuencia-L. **Espéculo**, v.4, p. 47-52, 1999.

DEMELENNE, D.; RODRIGUES, J. M. **La educación bilingüe en el marco de la reforma educativa paraguaya.** Université Montpellier: Editorial Fausto, 2008. (En prensa).

GARCÍA GARRIDO, J. **La ruta de la lengua española: una web para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Memoria de Master defendida en la Universidad de Salamanca. España, 2001.

LABOV, W. **Principles of linguistic change.** Oxford: Blackwell Publishers, 1994. v.1

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros.** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MAIA, F. P. S. Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do Português do Brasil'. In: HORA, D. da (Org.). *Congresso Nacional Abralín em Cena Piauí. Atas...* João Pessoa: Idéia, 2008.

MAIA, F. P. S. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: SKEIKA, J. A. (Org.). **Ciclo de Estudos da Linguagem e formação docente: desafios contemporâneos, 5.** Ponta Grossa: UEPG, 2010. CD-ROM.

MORÍNIGO, M. A. **Raíz y destino del Guaraní.** Asunción: Editorial Imprenta Salesiana, 1990.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português.** São Paulo: Ática, 1991.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRÍGUEZ DE PAREDES, M. Reflexiones sobre el desarrollo de la escritura y la alfabetización en español de niños guaraní-hablantes: estudio de caso en escuelas primarias de la región de Pilar. En: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 5. Belo Horizonte: Fale/UFMG., 2008. **Actas...**

RODRIGUES RODRIGUES, J. M. **La utilización de Internet en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en entornos virtuales:** catalogación de los recursos disponibles en la Red y propuestas didácticas para el uso de las NTIC en la plataforma virtual ODISEAME. Memoria de Master defendida en la Universidad de Valladolid, España, 2005.

PASTOR, S. Nuevas perspectivas para el desarrollo de la expresión escrita: el intercambio de correo electrónico. **Carabela**, Madrid, n.46, p. 119-136, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas; São Paulo: Editora Autores Associados, 1983.

SILVERMAN, D. **A critical introduction to phonology of sound, mind and body**. London; New York: Continuum, 2006.

WEIREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language. In: LEHMAN, W. P.; MALKIEL, Y. (Eds.). **Perspectives on historical linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1968.

Recebido para publicação em 17 junho 2009.

Aceito para publicação em 14 dezembro 2009.